Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9570504
Centre d'intérêt : 100

Les Dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays : une exploration / Réginald Grégoire inc. ; [pour la Direction de la recherche, Ministère de l'éducation]. -- [Québec] : Le Ministère, c1994.
195 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Code: 9394-0879; 20-0014. Bibliogr.: p. 181-190.

ISBN 2-550-28852-1

Vedette(s)-secondaire(s): Réginald Grégoire inc * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

Descripteur(s): Enseignement secondaire * Organisation pédagogique * Objectifs d'éducation * Cheminement scolaire * Législation scolaire * Programme d'études * Structure scolaire * Formation générale * Formation professionnelle * Taux de diplomation * Avenir * Etude comparative * Statistiques

Identificateur(s) de nom: Colombie-Britannique * Ontario * Etats-Unis * Angleterre * Norvège

Cette étude est consacrée aux dernières années de l'enseignement défini comme secondaire dans le système scolaire des pays ou provinces cités ci-dessus. Un certain nombre de renseignements sur les systèmes d'enseignement de chacun de ces pays ou provinces ont été colligés et sont regroupés autour des trois axes suivants: 1- les orientations et l'organisation de base de l'enseignement; 2- les types de formation et leur contenu respectif; 3- du présent à l'avenir : brève esquisse conjoncturelle à l'aide de données quantitatives sur les taux de fréquentation et de diplomation et d'une approche qualitative faite de constats, d'interrogations et de défis. Dans le chapitre sur les Etats-Unis, une section supplémentaire décrit le partage et l'agencement des fonctions et des responsabilités au niveau fédéral et à celui des Etats.

Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays

UNE EXPLORATION

Québec

95-70504

REÇU le
10 AVR. 1995

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays

UNE EXPLORATION

Direction de la recherche

30000007068467

Réginald Grégoire Inc.

LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS QUELQUES PROVINCES ET PAYS

UNE EXPLORATION

LE 30 NOVEMBRE 1993

2, rue du Couvent, Beauport (Québec) . Canada G1E 4Y1 ☎ (418) 661-5452

PRÉSENTATION

Cette étude a été réalisée pour la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Elle se situe dans le cadre d'une réflexion sur la situation et l'avenir de l'école secondaire.

Le sujet en est les dernières années de l'enseignement défini comme secondaire dans le système scolaire de deux provinces canadiennes, la Colombie-Britannique et l'Ontario, des États-Unis, surtout des États du Massachusetts, du Michigan, de la Californie et de l'Orégon, et de deux pays européens, l'Angleterre et la Norvège.

Les résultats de cette étude, effectuée essentiellement à partir de documents, sont présentés selon un plan général similaire pour chacune des cinq monographies. Une première section est centrée sur les orientations et l'organisation de base du système scolaire secondaire considéré, soit, plus précisément, sur les valeurs et les principes sur lesquels il s'appuie, les finalités et les objectifs qu'il vise, les structures qui en assurent le fonctionnement et les cheminements d'études qu'il propose aux jeunes de 15 à 19 ans environ. Une deuxième section porte sur les contenus adoptés et leurs divers regroupements; l'identification des contenus dits généraux et des contenus dits professionnels, leur évolution récente et les interrelations qui existent entre eux font l'objet d'une attention particulière. Enfin, une troisième section, intitulée *Du présent à l'avenir*, trace une brève esquisse conjoncturelle; elle le fait selon deux approches, une première plutôt quantitative, axée sur les taux de fréquentation et de diplomation, et une seconde plutôt qualitative. où sont dégagés quelques constats globaux, soulevées des interrogations et cernés l'un ou l'autre défi. En outre, dans le chapitre sur les États-Unis, une section supplémentaire, décrivant le partage et l'agencement des fonctions et des responsabilités, au niveau fédéral et à celui des États, est intercalée entre la première et la seconde section.

L'auteur de cette étude est la firme ***Réginald Grégoire inc.***. La coordination de l'ensemble et la rédaction finale ont été assumées par Réginald Grégoire, mais Pascale Grégoire et Marielle Ferland ont aussi apporté une contribution significative à la réalisation de cette étude. Nous tenons également à signaler que Jean-Yves Desrosiers nous a fourni sur le

système scolaire norvégien une documentation qui s'est avérée très utile.

R.G.

La politique est l'art du possible, l'aptitude à diriger celui de définir ce qui l'est[1].

(1) Cet exergue s'inspire d'un texte signé par John Ashcroft, gouverneur du Missouri et président de l'Association nationale des Gouverneurs des États américains. Le texte original se lit ainsi: "If politics is the art of the possible, leadership is truly the art of redefining the possible" (National Governors' Association, 1992, p. 5).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

TABLE DES MATIÈRES 5

INTRODUCTION 11

1. ORIENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 11

2. DÉLIMITATION PLUS PRÉCISE ET ACCENTS 12

2.1 La délimitation du champ d'étude 13

2.2 Les accents 14

CHAPITRE I : LA COLOMBIE-BRITANNIQUE 17

• INTRODUCTION 17

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT 18

1.1 Le "mandat" du système scolaire 18

1.2 La législation de 1989 21

1.3 Les cheminements d'études 24

1.4 Quelques organismes et modes de fonctionnement 26

1.4.1 Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires 26
1.4.2 Le suivi plus immédiat des réformes 28

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF 29

2.1 L'embasement 29

2.1.1 Des principes 29
2.1.2 Des axes d'organisation des contenus de formation 30
2.1.3 Une formation commune, mais aussi une formation individualisée 30

2.2 Le programme du cycle terminal 31

2.2.1 L'état du dossier 31
2.2.2 Objectif général et idées-forces 32
2.2.3 La structure et le contenu du programme 34
2.2.4 Éclairages complémentaires 37

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR 39

3.1 Le présent en chiffres 40

3.2 Un avenir à découvert 41

3.2.1 Deux constats et un postulat 41
3.2.2 Des balises 42
3.2.3 Des interrogations 42
3.2.4 Quel avenir? 45

CHAPITRE II : L'ONTARIO 47

• INTRODUCTION 47

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT 48

1.1 Des étapes marquantes 48

1.2 Les cheminements d'études: une vue d'ensemble 50

1.3 Les assises 53

1.3.1 Cadres légaux 54
1.3.2 Objectifs de l'éducation scolaire 54
1.3.3 Politiques 55
1.3.4 Structures 56

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF 58

2.1 Formation commune et formation spécialisée 58

2.1.1 En neuvième année 58
2.1.2 À partir de la dixième année 60

2.2 Formation générale et formation professionnelle 62

2.2.1 Les contenus actuels 62
2.2.2 L'éducation technologique 63
2.2.3 Les programmes avec une composante extrascolaire 66

2.3 Formation secondaire et formation postsecondaire 69

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR 70

3.1 Quelques données quantitatives 71

3.1.1 Nombre d'élèves inscrits au secondaire 71
3.1.2 Taux de diplomation 73
3.1.3 Inscriptions dans un enseignement professionnel 74

3.2 Préoccupations à la jonction du présent et de l'avenir 76

3.2.1 Équité et respect des différences 76
3.2.2 Formation de base et formation spécialisée 77
3.2.3 L'ouverture à la société et au monde du travail 78

CHAPITRE III : LES ÉTATS-UNIS 81

• INTRODUCTION 81

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT 84

1.1 Les fondements et les objectifs 84

1.1.1 Au niveau fédéral 84
1.1.2 Dans les États 86

1.2 Les cheminements d'études 93

2. LE PARTAGE ET L'AGENCEMENT DES FONCTIONS ET DES RESPONSABILITÉS .. 96

2.1 Au niveau fédéral 96

2.2 Dans les États 97

2.2.1 Au Massachusetts 98
2.2.2 Au Michigan 98
2.2.3 En Californie 99
2.2.4 En Orégon 100

3. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF 102

3.1 Vu de Washington 102

3.2 Dans les États 104

3.2.1 Au Massachusetts 104
3.2.2 Au Michigan 106
3.2.3 En Californie 109
3.2.4 En Orégon 110

4. DU PRÉSENT À L'AVENIR 112

4.1 Le taux de diplomation à la fin du secondaire 113

4.2 Orientations en émergence 115

CHAPITRE IV : L'ANGLETERRE 117

• INTRODUCTION 117

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT 118

1.1 Les cheminements d'études 118

1.1.1 Au premier cycle du secondaire 119
1.1.2 Au second cycle 121
1.1.3 Après le second cycle du secondaire 123

1.2 La législation 123

1.2.1 La loi de réforme de 1988 123
1.2.2 La loi de 1992 sur l'enseignement post-premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur 124
1.2.3 La loi de 1992 sur l'inspection des écoles et l'information du public 125
1.2.4 La loi de juillet 1993 127

1.3 Les structures et les organismes 129

1.3.1 Deux ministères 129
1.3.2 Les "Local Education Authorities" (LEA) 129
1.3.3 L'"Office for Standards in Education" (OFSTED) 130
1.3.4.La "Funding Agency for Schools" (FAS) et le "Further Education Funding Council" (FEFC) 131
1.3.5 La "School Curriculum and Assessment Authority" (SCAA) 131
1.3.6 La "Training, Enterprise and Education Division" (TEED) du ministère de l'Emploi et les "Training and Enterprise Councils" (TECs) 132
1.3.7 Le "National Council for Vocational Qualifications" (NCVQ) 133

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF 134

2.1 Le curriculum national 134

2.2 Au deuxième cycle du secondaire 137

2.2.1 Des diplômes intermédiaires 138
2.2.2 Des "National Vocational Qualifications" (NVQ) 139
2.2.3 Des "General National Vocational Qualifications" (GNVQ) 140
2.2.4 Des "Training Credits" 140

2.3 Programmes particuliers 140

2.3.1 La "Technical and Vocational Education Initiative" (TVEI ou TVE) 141
2.3.2 Le "Youth Training Scheme" (YTS ou YT) 143
2.3.3 Autres plans et projets 144

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR 145

3.1 Une phase d'expansion 145

3.2 Une phase de transition accélérée 147

CHAPITRE V : LA NORVÈGE 151

• INTRODUCTION 151

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT 152

1.1 Valeurs et orientations de fond 153

1.2 Cheminements d'études 156

1.3 Structures et principaux organismes 160

1.3.1 Le "Storting" 160
1.3.2 Le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses 161
1.3.3 Les conseils et comités nationaux 162
1.3.4 Dans les comtés 163
1.3.5 Dans les écoles 164

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF 164

2.1 La loi de 1974 sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ses suites 164

2.2 La réforme de 1994 167

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR 170

3.1 Une fréquentation scolaire sans cesse croissante 171

3.2 Un va-et-vient permanent entre une vision et une évolution 172

CONCLUSION 175

1. UNE FORMATION COMMUNE DE NEUF OU DIX ANS 176

2. APRÈS UNE FORMATION COMMUNE, UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DIVERSIFIÉ 177

3. UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE QUI S'INSCRIT DANS LA SOCIÉTÉ 178

4. VERS DES CONTENUS DE FORMATION ENTIÈREMENT RÉVISÉS 179

• UN POSSIBLE... INÉDIT 180

LISTE DES DOCUMENTS CITÉS 181

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Les cheminements d'etudes possibles dans les dernières années de l'enseignement secondaire — Colombie-Britannique 25

TABLEAU 2 : Vocabulaire de base des cheminements d'études à l'intérieur du système scolaire public de l'Ontario 51

TABLEAU 3 : Les cheminements d'études possibles dans les dernières années de l'enseignement secondaire — Ontario 53

TABLEAU 4 : Nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire financé par des fonds publics en Ontario. 1990-1991 et 1991-1992 72

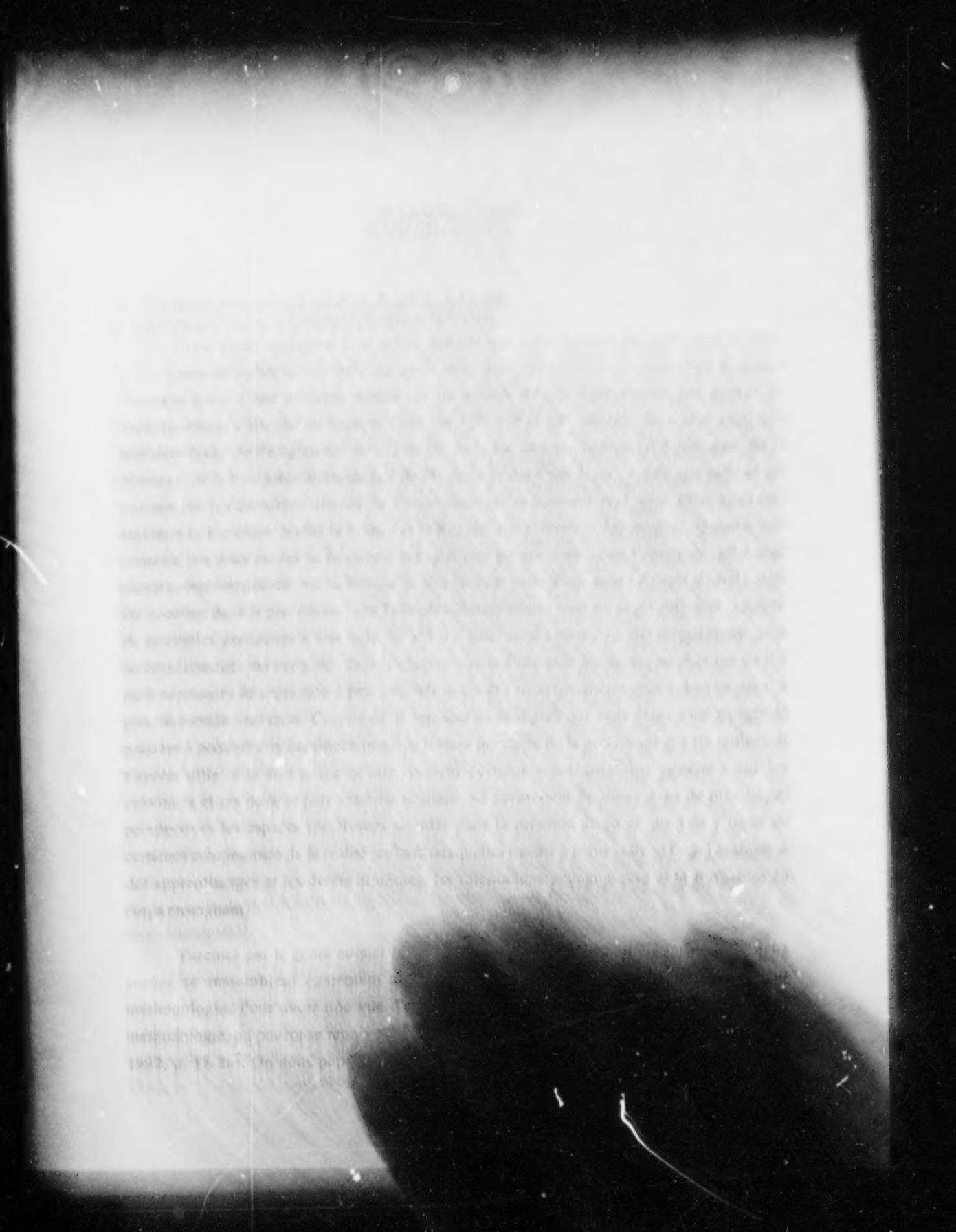
TABLEAU 5 : Inscriptions en études commerciales ou technologiques, de la 9e à la 12e année, en Ontario. 1988-1989 75

TABLEAU 6 : Les cheminements d'études possibles dans les dernières années de l'enseignement secondaire — États-Unis 94

TABLEAU 7 : Les cheminements d'études possibles dans les dernières années de l'enseignement secondaire — Angleterre 120

TABLEAU 8 : Les cheminements d'études possibles dans les dernières années de l'enseignement secondaire — Norvège 157

ANNEXE 1: Le cadre de référence mis au point par la commission américaine dite SCANS sur les habiletés auxquelles l'école doit aujourd'hui préparer 191



INTRODUCTION

1. ORIENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Cette étude appartient à la même famille que celle publiée en 1992 sous le titre: *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays* (voir Réginald Grégoire inc.). Cette dernière portait sur les années d'étude équivalentes aux années de l'enseignement collégial au Québec (soit les 12e, 13e et 14e années) dans sept systèmes scolaires (ceux de l'Angleterre, de la France, de la République fédérale d'Allemagne, de la Norvège, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des États-Unis), tandis que celle-ci est centrée sur les dernières années de l'enseignement secondaire réel dans cinq systèmes scolaires (les mêmes, moins la France et la République fédérale d'Allemagne). Quant à leur contenu, ces deux études se recoupent sur quelques points, mais, dans l'ensemble, elles sont plutôt complémentaires; même lorsque la plus récente traite d'une année d'étude dont il a déjà été question dans la précédente, elle l'aborde habituellement sous un angle différent, apporte de nouvelles précisions à son sujet et, s'il y a lieu, rend compte de développements plus récents (comme, par exemple, dans le chapitre sur la Colombie-Britannique). Les cas où il a paru nécessaire de reprendre à peu près tels quels des renseignements déjà contenus dans la première étude sont rares. Cependant, il convient de souligner que cette étude a été rédigée de manière à pouvoir être lue directement; la lecture préalable de la précédente pourra seulement s'avérer utile, à la fois parce qu'elle contient certains renseignements généraux sur les provinces et les pays et leur système scolaire qui permettent de situer dans de plus larges perspectives les aspects spécifiques abordés dans la présente étude et que l'on y traite de certaines composantes de la réalité scolaire auxquelles touche à peine celle-ci (v.g. l'évaluation des apprentissages et les divers diplômes, les orientations pédagogiques et la formation du corps enseignant).

Parentes par le genre auquel elles se rattachent et leur thématique initiale, ces deux études se ressemblent également au regard de leurs étapes de réalisation et de leur méthodologie. Pour avoir une vue d'ensemble de ces étapes et, du même coup, de cette méthodologie, on pourra se reporter à *L'enseignement collégial* (voir Réginald Grégoire inc., 1992, p. 17-26). On nous permettra de nous limiter ici à rappeler que, dans un cas comme

dans l'autre, un certain temps a été nécessaire pour déterminer l'orientation précise de l'étude — nous reviendrons sur les choix qui ont été faits — et qu'il en a fallu beaucoup pour réunir une documentation pertinente et jugée satisfaisante. Les étapes suivantes ont été occupées par l'analyse de la documentation recueillie, avec les vérifications et contre-vérifications appropriées d'usage, la sélection des éléments précis à retenir, leur traduction (presque toujours, les sources retenues étant, dans leur quasi-totalité, rédigées en langue anglaise) et, enfin, leur organisation et leur rédaction dans un texte aussi cohérent, clair et respectueux de leur contexte originel que possible.

Le choix du vocabulaire requis pour rendre compte avec justesse des réalités propres à un système scolaire étranger et être bien compris de lectrices et lecteurs d'abord familiers avec l'école québécoise pose de réels problèmes (que nous avons d'ailleurs brièvement évoqués dans *L'enseignement collégial*: voir id., p. 25-26). Nous avons apporté une attention particulière à ce point et, autant que possible, avons fait appel, dans l'une et l'autre étude, aux mêmes termes pour nommer les mêmes réalités, mais on retiendra néanmoins que des termes ou des expressions comme "formation générale", "formation professionnelle", "matière" (d'enseignement), "cours", "programme d'études", "diplôme", "relations avec le milieu", "consultation", ainsi que plusieurs autres, peuvent avoir une signification sensiblement différente d'un système scolaire à l'autre. Les difficultés que soulève, dans un texte comme celui-ci, la féminisation des titres et des fonctions ne sont pas non plus négligeables. Sur ce point, les règles que nous avons suivies sont identiques à celles que nous avons exposées dans *L'enseignement collégial* (voir id., p. 24-25).

2. DÉLIMITATION PLUS PRÉCISE ET ACCENTS

Cette étude partage de nombreux traits communs avec celle, déjà citée, sur l'enseignement collégial, mais elle n'en est pas un décalque; elle possède son objet et ses accents propres. Cette section, consacrée dans un premier temps à la délimitation de son champ d'étude et, dans un second, aux aspects et dimensions auxquels il a été décidé d'accorder une attention prioritaire, devrait permettre de s'en rendre compte.

2.1 LA DÉLIMITATION DU CHAMP D'ÉTUDE

Dès le début des travaux, deux axes de recherche ont été arrêtés, les mêmes pour chacun des systèmes scolaires retenus dans le cadre de l'étude: l'organisation générale et les programmes d'études. L'axe "Organisation générale" a été défini comme comprenant les quatre thèmes suivants: *la définition*, légale ou coutumière, de l'enseignement secondaire dans le système scolaire étudié, *les objectifs et missions* de cet enseignement, son *organisation concrète* (à divers niveaux et dans différents domaines) et ses *liaisons formelles ou fonctionnelles* avec d'autres réseaux du système global d'enseignement dont il fait partie et des entreprises ou organismes qui se situent à l'extérieur de ce système. Quant à l'axe "Programme d'études", on a privilégié à son sujet les quatre thèmes suivants: les *contenus de formation générale*, les *contenus de formation professionnelle*, les *interrelations et équilibres recherchés entre la formation générale et la formation professionnelle* et, selon diverses variables, le *taux de diplomation*.

Le champ d'étude délimité par ces huit thèmes est nettement plus restreint que celui qui est à l'origine du rapport sur l'enseignement collégial; en effet, en vue de celui-ci, on avait aussi retenu comme thèmes à explorer le corps enseignant (sa formation et le contenu, l'organisation, le contrôle et l'évaluation de son activité professionnelle), la pédagogie et les ressources didactiques, l'évaluation des apprentissages (responsables, approches privilégiées et normes appliquées), ainsi que, sur des aspects très précis, les modes de financement et la population étudiante (sa composition principalement). Il avait également été convenu de recueillir, en relation avec chaque système scolaire, quelques éléments d'information sur les insatisfactions constatées et les interrogations formulées. Le rapport qui a été produit par la suite aborde effectivement, quoiqu'à des degrés très variables, tous ces thèmes (voir id., *Index des principaux sujets traités*, p. 335-340).

Pour la rédaction de ce rapport sur l'enseignement secondaire, les résultats de la recherche sur les huit thèmes ci-haut mentionnés ont été finalement regroupés selon le plan suivant:

1. ***Les orientations et l'organisation de base de l'enseignement.***
2. ***Les types de formation et leur contenu respectif.***
3. ***Du présent à l'avenir.***

Ce plan de base est donc celui qui structure chacune des monographies que contiennent ces pages, sauf que, dans le cas des États-Unis, une autre section, intitulée: *Le*

partage et l'agencement des fonctions et des responsabilités, est intercalée après la première. En fait, elle la prolonge et permet de clarifier une situation de prime abord très complexe, soit la place qu'occupent et le rôle que jouent dans les dernières années de l'enseignement secondaire un certain nombre de structures qui relèvent, soit du gouvernement fédéral, soit de chacun des quatre États (le Massachusetts, le Michigan, la Californie et l'Orégon) considérés, dans les circonstances, comme représentatifs de l'ensemble des États. Par ailleurs, à l'intérieur de chaque section, les subdivisions varient selon la nature et l'ampleur des matériaux qui ont pu être réunis ou qui ont paru nécessaires pour couvrir, avec les accents convenus, la portion du champ d'étude prévue.

2.2 LES ACCENTS

Cette étude est plus concentrée que celle sur l'enseignement collégial, et ce à un double titre: parce que, comme on vient de le voir, son champ d'étude est plus restreint et parce qu'elle ne porte que sur l'enseignement secondaire, et non sur des années de scolarité qui, dans la première étude, obligeaient, pour certains systèmes scolaires, à s'intéresser à trois ordres d'enseignement: le secondaire, le collégial et l'universitaire. Par ailleurs, à cause de cette dernière caractéristique, on ne peut, sans précautions particulières, comparer des élèves qui, comme au Québec, obtiennent un diplôme d'études secondaires après 11 ans de scolarité avec ceux d'autres systèmes scolaires où ils n'obtiennent un tel diplôme qu'après 12 ou 13 ans.

La première section de chaque monographie, sur les orientations et l'organisation de base de l'enseignement — et, dans le cas de l'étude monographique sur les États-Unis, la première et la seconde section —, cherche à identifier clairement les principales structures à travers lesquelles se prennent les décisions, se transmettent les directives et s'effectuent les contrôles et à cerner les finalités, les objectifs et les politiques générales que les gouvernements ou d'autres autorités plus immédiatement responsables de l'enseignement secondaire, public ou privé, mettent de l'avant. Elle s'intéresse aussi de près aux divers cheminements d'études qui concrétisent ces orientations, quelles que soient les autorités dont ils relèvent; ces cheminements sont d'ailleurs toujours présentés dans un tableau synthétique qui se veut précis et complet. Enfin, cette section, mais aussi parfois la seconde lorsqu'il paraît plus indiqué de procéder de cette façon, indique si ces cheminements impliquent la collaboration d'autres établissements d'enseignement, secondaires ou autres, ainsi que d'entreprises ou d'organismes, scolaires ou non scolaires. En somme, cette section vise à donner un aperçu des composantes aussi bien formelles que concrètes qui constituent, dans le

système en cause, le creuset des dernières années de l'enseignement secondaire.

La seconde section, sur les types de formation et leur contenu respectif, a comme point de départ une recherche portant surtout sur la formation générale et la formation professionnelle. À la suite de l'analyse des matériaux rassemblés, il a bien fallu se rendre compte que cette distinction avait de moins en moins de sens dans presque tous les systèmes considérés. Par la force des choses, cette section accorde donc beaucoup d'attention aux voies renouvelées ou nouvelles qu'emprunte la formation proposée aux élèves à la fin du secondaire. Elle s'applique notamment à décrire quels contenus généraux, professionnels ou autres (centrés plus spécifiquement, par exemple, sur les valeurs ou le développement de certaines habiletés intellectuelles) sont interreliés, combinés ou fondus et dans quelle optique ces initiatives se réalisent.

La dernière section, intitulée "Du présent à l'avenir", esquisse une jonction entre l'état actuel et le futur possible. Sur le présent, elle ajoute à ce qui précède quelques données statistiques, surtout en relation avec la fréquentation des dernières années du secondaire et la proportion des élèves qui obtiennent un diplôme de fin d'études. Par rapport au futur, elle fait part de quelques avenues qui semblent se dessiner avec une relative netteté, ainsi que d'obstacles qui subsistent et d'interrogations que l'on se pose ou, parfois, que l'on aurait peut-être intérêt à se poser.

Enfin, il convient de souligner que, dans l'ensemble, cette étude met davantage l'accent sur les orientations et les situations en émergence que sur celles qui sont considérées comme acquises ou stables, sans pour autant oublier celles-ci et sous réserve que les déclarations, énoncés, projets, initiatives, expériences-pilotes et réformes tournés vers l'avenir aient reçu l'aval des autorités compétentes et, s'il y a lieu, aient, en plus, déjà commencé à prendre racine dans le réel. Dans cette voie, les renseignements fournis se rapprochent le plus près possible du moment de la rédaction.

CHAPITRE I

LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

INTRODUCTION

Dans les années 1970 et la première moitié des années 1980, la Colombie-Britannique a acquis à un rythme accéléré une nouvelle perception d'elle-même. La diversité ethnique, religieuse et, pour tout dire, culturelle de sa population et son évolution vers une économie de services et de l'information, plutôt que surtout de ressources naturelles, ont cessé d'être des ferments d'action plus ou moins occultes pour devenir des réalités non seulement reconnues, mais inscrites comme des pôles déterminants de l'avenir de la société britanno-colombienne. Ayant comme voisins l'Alberta, l'ouest américain et les pays de l'est asiatique et étant ainsi située à proximité de l'une des toutes premières régions du monde par l'activité économique, le développement scientifique et technologique et le niveau d'éducation de l'ensemble de la population, elle a également, au cours de la même période, pris une conscience inédite des exigences très élevées qui allaient de pair avec les atouts de sa situation.

C'est l'ampleur des défis posés par ces changements qui, en mars 1987, a conduit le gouvernement à créer une commission royale sur le système scolaire de la province, public et privé et de la maternelle à la fin de la 12e année[1]. Le commissaire unique, l'avocat Barry M. Sullivan, a remis son rapport, intitulé *A Legacy for Learners*, en août 1988. Une série de sept "volumes" réunissant diverses études commandées par le commissaire ou réalisées par des membres de l'équipe qu'il avait constituée a également été publiée la même année, ainsi qu'un résumé du rapport complet (voir Sullivan Commission, 1988b). En plus de tracer un vaste portrait de l'évolution de la Colombie-Britannique et de la situation de son système scolaire et de consacrer de longs passages à une clarification de la mission de l'école dans la société actuelle — c'est, avoue le commissaire, la question qui l'a le plus profondément préoccupé parmi toutes celles qu'on lui a adressées (voir Sullivan Commission, 1988a, p. 8) —, le

(1) Le rapport de la précédente commission similaire, la Commission Chant, a été publié en 1960.

rapport de la Commission traite essentiellement des quatre dimensions suivantes du système scolaire de la province: son curriculum, son personnel enseignant, son financement et, à tous les niveaux, sa direction et son administration. Il comporte, en relation avec ces quatre thèmes, 83 recommandations concrètes.

Le gouvernement a réagi rapidement à ce rapport et l'a fait en termes très favorables; dès janvier 1989, lors d'une conférence de presse majeure, le ministre de l'Éducation, qui avait effectué entretemps une tournée intensive de consultation de plusieurs semaines, a annoncé tout un train de changements législatifs, d'orientations et de mesures d'ores et déjà considérés comme faisant partie de la politique de la province. À partir de ce moment, le système scolaire de la Colombie-Britannique est entré dans une ère de transformations multiples et, sur plusieurs points, de réorientations radicales. Même si, plus de quatre ans plus tard, de nombreuses imprécisions et incertitudes demeurent concernant le cours qu'empruntera finalement, surtout dans les dernières années du secondaire, la réforme lancée, celle-ci constitue nécessairement une large partie de la matière de ce texte.

Tel que mentionné dans l'introduction générale, ce chapitre a comme grille de sélection et d'aménagement les trois aspects suivants: les orientations et l'organisation de base de l'enseignement, les types de formation et leur contenu respectif et quelques données précises permettant de jauger le présent en pensant à l'avenir.

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT

La détermination du "mandat" du système scolaire et la révision de la législation qui en définit les bases figurent parmi les premières suites données au rapport de la Commission Sullivan. Comme ces actions reflètent avec un relief tout particulier les orientations que l'on cherche à imprimer au système scolaire de la Colombie-Britannique, c'est d'abord d'elles dont il sera brièvement question. Une troisième sous-section fera le point sur les divers cheminements d'études que ce système ouvre — ou veut ouvrir — aux élèves de la fin du secondaire. Enfin, une dernière sous-section en proposera une vue transversale à travers quelques-uns de ses organismes et de ses modes de fonctionnement.

1.1 LE "MANDAT" DU SYSTÈME SCOLAIRE

Reprenant l'une des suggestions pressantes du dernier chapitre du rapport de la

Commission d'étude (voir id., p. 220-222), le ministre de l'Éducation a, lors de sa déclaration de janvier 1989 au nom du gouvernement, défini en quoi consisterait désormais le "mandat" du système scolaire de la Colombie-Britannique (voir British Columbia, Minister of Education, 1989b). Ce mandat comprend quatre éléments complémentaires: la mission du système scolaire, ses orientations générales et un double énoncé de politique, l'un concernant l'école publique et l'autre l'école privée et la formation scolaire à domicile.

Le bref texte qui résume ***la mission*** du système scolaire se lit ainsi:

> "*Le système scolaire de la Colombie-Britannique a comme fin de rendre les apprenants capables de développer pleinement leurs capacités individuelles et d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes que requiert leur participation à une société saine et à une économie prospère et durable.*"

Il constitue le préambule de la nouvelle *Loi sur l'école* de 1989 et, depuis, figure en bonne place dans tous les documents de quelque importance.

Les ***orientations générales*** ("general policies") que l'on veut promouvoir sont axées autour de deux idées: le système scolaire de la Colombie-Britannique doit contribuer à la préparation d'un citoyen éclairé ("the educated citizen") et avoir comme propriétés la diversité et le choix. Ce citoyen, cette citoyenne, dont dépend l'avenir social et économique de la province,

— aura acquis l'habitude de la réflexion et sera apte à apprendre et à penser avec un esprit critique et en mesure de communiquer de l'information à partir d'un large corpus de connaissances;

— se reconnaîtra à sa créativité, à sa souplesse intellectuelle, à sa motivation et à l'image positive qu'il aura de lui-même;

— pourra prendre des décisions de façon autonome;

— aura maîtrisé certaines habiletés et pourra participer au développement de l'ensemble de la société, sans oublier le monde du travail;

— sera un travailleur efficace, qui s'accomplit à travers son travail et lutte pour son bien-être physique;

— possédera le sens de la coopération avec d'autres personnes et, quelles que soient leurs

différences, aura envers elles une attitude d'accueil et de respect;

— sera conscient des droits des personnes et prêt à assumer ses responsabilités à l'intérieur d'une famille, d'une collectivité, du Canada et du monde.

Quant au système scolaire lui-même, il sera tel que les parents auront, dans toutes les régions de la province, accès pour leurs enfants, même s'ils sont atteints de quelque maladie ou handicap, à des services de formation de qualité et, compte tenu des ressources disponibles, à un choix réel. Cet engagement du gouvernement envers un système scolaire bâti à l'enseigne de la diversité et du choix s'applique aussi au droit des parents — "historique" en l'occurrence — d'inscrire leurs enfants aussi bien dans une école privée que publique.

L'énoncé de politique relatif à l'école publique se déploie autour de trois pôles: les buts de l'éducation, les caractéristiques ("attributs") du système scolaire, considéré en tant que tel, et les obligations, les droits et les responsabilités des catégories de personnes et des organismes qui, d'une manière ou d'une autre, sont associés à sa marche.

a) Le "premier" but éducatif de l'école publique, c'est le développement intellectuel de l'élève. La famille et la collectivité ont aussi, cependant, une responsabilité dans ce domaine. L'école publique britanno-colombienne poursuit deux autres buts: le développement humain et social de l'élève et sa préparation à un métier ou à une profession ("career development"). Dans l'atteinte de ces derniers buts, on s'attend à ce que l'école joue "un rôle majeur", mais on juge également que ces buts constituent une responsabilité "partagée" entre l'école, la famille et la collectivité.

b) Le système scolaire public que l'on veut construire se distinguera par les cinq caractéristiques suivantes:

— **L'accessibilité** : Les programmes disponibles seront assez variés pour répondre à toute l'étendue des besoins des élèves.

— **La pertinence** : Les programmes seront maintenus à jour et colleront aux besoins de l'apprenant ("learner").

— **L'équité** : Les ressources seront réparties d'une manière juste.

— **La qualité** : Les corps enseignant et administratif seront d'une qualité supérieure.

— **L'imputabilité** : D'une part, les ressources disponibles seront réparties en tenant compte de la relation entre le coût et l'efficacité et, de l'autre, les parents, de même que la collectivité (locale ou régionale), seront informés des progrès des écoles et participeront en tant que partenaires à la planification de leur développement.

c) Les obligations, droits et responsabilités énumérés concernent les élèves eux-mêmes, les parents, les enseignants et enseignantes, les directeurs et directrices d'école, les conseils scolaires, le personnel des districts, le *College of Teachers*, les collectivités, le ministère de l'Éducation, les autres ministères et organismes du gouvernement et la population dans son ensemble. Nous reviendrons selon les besoins, dans la suite du texte, sur les précisions contenues dans cette partie de l'énoncé.

Enfin, ***l'énoncé de politique relatif à l'école privée et à la formation scolaire à domicile*** réaffirme l'appui du gouvernement à l'existence d'écoles privées et souligne que les parents peuvent choisir de fournir à leur domicile à leurs enfants la formation prévue par la loi, pourvu qu'ils les inscrivent dans une école, publique ou privée, ou une école régionale par correspondance (*Regional Correspondence Schools*). Par voie de conséquence, précise l'énoncé, le gouvernement accordera un soutien financier aux écoles privées qui se soumettent à certaines exigences et offrira gratuitement divers services aux élèves qui étudient à domicile.

1.2 LA LÉGISLATION DE 1989

Dès l'été 1989, la loi générale sur le système scolaire (*Public Schools Act*), de même que la loi sur l'école privée [*School Support (Independent) Act*], furent entièrement révisées. Depuis son adoption, en 1872, la première d'entre elles avait été modifiée à plusieurs reprises, mais une seule fois — en 1958 — d'une manière jugée substantielle. La nouvelle loi sur l'école (*School Act*), qui est entrée en vigueur le 1er septembre 1989, répartit avec un souci d'équilibre plus marqué que dans l'ancienne les pouvoirs et les responsabilités de direction et d'administration du système scolaire entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les écoles et prévoit plusieurs mécanismes ou moyens visant à favoriser, à tous les niveaux et entre eux, la diffusion de l'information et la consultation et à élargir le cercle des personnes associées à la marche de l'école dans la province. On y relève les éléments suivants:

— Elle s'applique, pour l'essentiel, aux jeunes de 5 à 19 ans qui fréquentent une école publique, soit, en termes scolaires, aux élèves de la maternelle à la fin de la 12e année.

— Elle prévoit la possibilité d'un enseignement dans une langue autre que l'anglais, le français en particulier.

— Elle accorde à tout élève le droit de consulter un enseignant ou une enseignante ou un ou une responsable de l'administration scolaire sur l'enseignement qui lui est donné.

— Pour la première fois, elle reconnaît formellement le droit à une éducation acquise à domicile. Cependant, elle oblige les parents des enfants qui bénéficient d'une telle éducation à les inscrire dans un établissement d'enseignement. En contrepartie, elle prévoit à leur intention un certain nombre de services gratuits (manuels, examens, etc.).

— Elle crée un Conseil consultatif de l'éducation (*Education Advisory Council*) ayant la responsabilité d'aviser le Ministre sur toute question relative au système scolaire. Ce conseil est présidé par une personne qui représente le ministère de l'Éducation.

— Elle permet la formation, au sein de chaque école, d'un Conseil consultatif de parents (*Parents' Advisory Council*) et, au sein de chaque district, d'un Conseil consultatif de district (*District Advisory Council*) comprenant des personnes qui représentent les conseils consultatifs de parents et d'autres organisations de la collectivité locale.

— Elle oblige chaque conseil scolaire à publier un rapport annuel, lequel doit nécessairement faire le point sur *les résultats* de l'activité du conseil. Ce rapport doit être disponible pour tous les résidents du district concerné et les parents des élèves inscrits dans l'une de ses écoles.

— Elle stipule qu'un conseil scolaire peut, à certaines conditions, développer et offrir des programmes locaux et reconnaître comme activités éducatives des activités effectuées par un élève en dehors de l'école.

Le règlement qui accompagne cette loi, aussi adopté en 1989, contient, entre autres, des précisions sur les devoirs des enseignants et des enseignantes, les pouvoirs et devoirs des responsables de l'administration scolaire, dont le directeur ou la directrice d'une école, et la durée de l'année scolaire. Sur ce dernier point, il spécifie que, à compter de la rentrée de 1993, chaque conseil scolaire devra prévoir, à l'intention des élèves de la 8^{e} à la 12^{e} année, un minimum de 190 jours d'enseignement, pour un total de 980 heures, à l'exclusion de toute pause entre les cours.

La première loi sur l'enseignement privé date de 1977. Elle prévoyait l'accréditation volontaire des écoles privées et le versement de fonds publics à certaines d'entre elles; celles appartenant à un premier groupe pouvaient recevoir un montant égal à 10% du coût d'opération d'un ou d'une élève dans les écoles publiques du district scolaire où elle était située et celles appartenant à un deuxième groupe 35% du même coût. En outre, en vertu d'autres lois ou de traditions, un bon nombre d'écoles privées pouvaient bénéficier de divers avantages: exemption de taxes municipales, gratuité des manuels scolaires se rapportant aux programmes d'études officiels du ministère de l'Éducation, etc. (voir Sullivan Commission,

1988a, p. 44).

La loi de 1989 est à la fois plus englobante et plus exigeante. Elle prévoit la déclaration de toutes les écoles privées et leur classification en cinq catégories, chacune obéissant à des règles communes et à certaines règles particulières. Pour procéder à cette classification, elle crée le poste d'Inspecteur des écoles privées et autorise son titulaire à engager du personnel pour effectuer les inspections et les évaluations nécessaires, à constituer des comités d'évaluation externes et à requérir divers rapports et relevés. Cette loi rend admissibles à une subvention de l'État les écoles détenant un "certificat" de l'une ou l'autre des trois premières catégories. Une école appartenant à la première catégorie reçoit une subvention qui peut atteindre, pour chaque élève inscrit, 50% du coût d'opération par élève dans les écoles publiques du district scolaire où elle est située; les pourcentages sont de 35% et 10% respectivement dans le cas d'écoles privées appartenant à la deuxième ou à la troisième catégorie. Un règlement explicite divers aspects de cette loi.

Afin de tenir compte des changements en cours, mais aussi parfois pour d'autres raisons, ces deux lois ont subi quelques modifications depuis 1989. La principale concerne le financement des conseils scolaires; la loi de 1990 portant sur ce sujet constitue maintenant l'essentiel de la partie 8 de la loi sur l'école.

Ces deux lois, sur le système scolaire en général et sur l'enseignement privé, sont celles qui touchent le plus directement le champ de la présente étude, mais, avant de quitter le domaine de la législation, il convient d'attirer l'attention sur quatre autres lois qui ont aussi une incidence sur ce champ. La plus importante est la Loi sur la profession enseignante (*Teaching Profession Act*), qui crée une association professionnelle de type corporatif dénommée *College of Teachers*; elle a été votée en 1987 et a comme ministre titulaire le ministre de l'Éducation. Les trois autres se rapportent à des établissements ou à des activités qui relèvent d'abord du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie. Une première, qui existe depuis plusieurs années, concerne l'apprentissage (*Apprenticeship Act*); une seconde, dont la version actuelle date de 1987, régit *l'Open Learning Agency* et ses trois composantes: le *Knowledge Network*, l'*Open College* et l'*Open University* (*Open Learning Agency Act*); une troisième, enfin, adoptée en 1990, a pour objet l'enseignement postsecondaire privé (*Private Post-Secondary Education Act*).

1.3 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

le tableau 1 propose un aperçu synthétique de ces cheminements, tout en tenant compte de l'état de transition dans lequel ils se trouvent. En fait, la structure de base du nouveau système en voie d'implantation est très simple: un cycle *primaire* de quatre ans, un cycle *intermédiaire* de sept ans et un cycle *terminal* de deux ans. Cependant, autant dans le discours courant que dans la réalité elle-même, la situation est un peu plus complexe. En effet, seul le premier de ces cycles est pleinement en voie d'implantation, et encore sans avoir conduit une première cohorte d'élèves à son terme. En relation avec les deux autres cycles, coexistent un discours tout orienté vers les transformations à venir, les nombreuses expérimentations en cours et les changements en voie d'implantation sur des aspects particuliers (v.g. l'orientation professionnelle) avec une réalité toujours organisée, pour l'essentiel, selon le système en place depuis des dizaines d'années.

En conséquence, on continue — il le faut bien dans les circonstances — d'utiliser dans leur sens habituel les termes maternelle (*kindergarten*), 1re année, 7e année ou 12e année, mais on parle aussi, dans des documents officiels, de "13 ans de scolarité" (voir, par exemple, BC, Ministry of Education, 1992b, p. 65), ce qui paraît logique et conforme à l'esprit de la rénovation en cours. De même, la fidélité au réel oblige à parler encore de maternelle, d'école primaire et d'école secondaire, mais ces termes, ou d'autres équivalents, apparaissent rarement dans les textes relatifs à l'organisation ou aux contenus du système scolaire que l'on s'applique à définir et nulle part dans la loi sur l'école de 1989 ou dans le règlement qui en explicite certains points. D'ailleurs, dans ces derniers documents, on ne rencontre pas davantage les expressions "Primary Program", "Intermediate Program" et "Graduation Program". L'expression-clef qui remplace la plupart de ces termes est "educational program". Dans l'article 1 de la Loi sur l'école, on en donne la définition suivante: "Un ensemble organisé d'activités d'apprentissage conçu de manière à rendre les apprenants capables de développer pleinement leurs capacités individuelles et d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes que requiert leur participation à une société saine et à une économie prospère et durable". On précise en outre que, selon les cas, il appartient au conseil scolaire, au ministre de l'Éducation ou aux parents de juger de l'adéquation entre l'ensemble d'activités proposé et les buts visés.

TABLEAU 1

LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

COLOMBIE-BRITANNIQUE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
EN AMONT	• Depuis 1991-1992, un ***cycle primaire (Primary Program)*** de quatre ans (maternelle et 1re à 3e année d'études) commençant à 5 ans. • Vers un ***cycle intermédiaire (Intermediate Program)*** de sept ans (4e à 10e année); début de l'implantation générale prévu en septembre 1994. Le système actuel: les 4e à 7e années appartiennent à l'enseignement élémentaire et les 8e à 12e années à l'enseignement secondaire.
DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE	1. En principe à partir de 1995-1996, début d'un ***cycle terminal (Graduation Program)*** de deux ans conduisant à un diplôme de fin d'études. Nombreuses options à contenu plus ou moins général ou professionnel possibles. 2. ***Apprentissage***: Possible après une 10e année, habituellement en suivant les cours requis dans un collège ou un institut. En outre, depuis 1990-1991, un programme connu sous le nom de *Passport to Apprenticeship Program.* 3. À partir de la 11e année, ***études spécialisées*** (ou même générales dans certains cas) dans un collège (y compris l'*Open College*), un institut ou une école professionnelle privée.
EN AVAL	• Poursuite d'études dans un collège (dont l'*Open College*), un institut, une université (dont l'*Open University*) ou un établissement privé spécialisé ayant une vocation particulière.

La section 2, sur les types de formation et leur contenu, permettra de voir ce qui caractérise le cycle terminal par rapport aux cycles précédents. Dans l'état actuel des choses, on constate, en se reportant au tableau 1, la présence de cheminements possibles, dans les dernières années du secondaire, dans la voie de l'apprentissage ou dans celle d'études spécialisées, principalement de caractère professionnel. Il faut toutefois ajouter que, jusqu'à tout récemment, ces cheminements ont été très peu valorisés et n'ont accueilli qu'un nombre restreint de jeunes. Cette orientation unilatérale de l'école secondaire britanno-colombienne vers la minorité des élèves qui se préparent à poursuivre des études postsecondaires dans un

collège, un institut[1] ou une université est en effet l'un des problèmes les plus graves diagnostiqués par la Commission Sullivan et l'une des raisons majeures qui ont conduit à prposer une réforme de cette école. Comme on le verra, l'apprentissage et d'autres modes de formation en alternance école-travail, de même que la poursuite simultanée d'études générales dans une école publique et d'autres études dans une école privée, un collège ou un institut, pourraient, dans l'avenir, être appelés à se féconder et à s'harmoniser à l'intérieur d'un dispositif beaucoup plus favorable.

1.4 QUELQUES ORGANISMES ET MODES DE FONCTIONNEMENT

Dans les pages précédentes, on a pu découvrir en passant quels étaient les principaux organismes reliés, soit comme acteurs, soit comme cibles, ou même comme l'un et l'autre, aux réformes envisagées ou en cours. La place qu'ils occupent et le rôle qu'ils remplissent paraissent si importants qu'il convient de revenir sur le sujet avec plus de précision et, dans le cadre d'une mise en perspective plus large, d'attirer l'attention sur quelques autres organismes qui n'ont pas encore été mentionnés. Dans cet esprit, il sera question dans un premier temps du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires et, dans un second, de quelques-uns des mécanismes instaurés pour suivre le développement des réformes.

1.4.1 Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires

Le ministère de l'Éducation n'a autorité que sur le réseau des écoles primaires et secondaires. Les collèges, les instituts, les universités et les autres établissements postsecondaires dépendent du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie; la plupart des activités de formation des adultes étant organisées à l'intérieur de l'un ou l'autre de ces établissements, c'est aussi de ce même ministère qu'elles relèvent. À l'exception de quelques écoles dites "provinciales", le ministère de l'Éducation régit les écoles publiques de ce réseau en association étroite avec 75 conseils scolaires élus, qui s'occupent des écoles situées à l'intérieur d'autant de districts scolaires. Au début de la phase actuelle de rénovation du système scolaire de la province, en 1989, on a redéfini de la façon suivante — en termes non juridiques — les responsabilités générales du ministère de l'Éducation: "S'assurer que le système scolaire procure aux élèves, au meilleur coût, une formation de qualité; établir des normes et des orientations générales; fournir une direction et un soutien à tous les organismes responsables d'éducation dans la province;

(1) Le système d'enseignement de la Colombie-Britannique comprend 15 collèges et quatre instituts. Pour plus de précisions à ce sujet, voir Réginald Grégoire inc., 1992, p. 193-197.

coopérer avec les organismes provinciaux responsables de services de soutien non éducatifs aux élèves; porter une attention toute particulière aux domaines suivants: les finances et l'équipement, l'orientation, le développement et l'implantation des programmes d'études, l'accès à l'école et le succès des élèves qui la fréquentent, les résultats de l'enseignement et, enfin, l'évaluation du système scolaire et son imputabilité face à la population" (BC, Ministry of Education, 1989b, p. 7).

Pour les conseils scolaires, on a, dans la même ligne, retenu les responsabilités complémentaires suivantes: "S'assurer que les écoles procurent aux élèves une formation de qualité; établir des politiques qui reflètent les aspirations de la collectivité et qui sont cohérentes avec les politiques de la province; fournir une direction et un soutien aux écoles et à la collectivité régionale; coopérer avec les organismes de la collectivité et de services sociaux afin que les élèves reçoivent les services non éducatifs dont ces organismes et services sont responsables; suivre de près ce qui se passe dans leur district dans les domaines suivants: l'implantation des programmes d'études provinciaux et locaux, les finances et l'équipement, l'accès de l'école et le succès des élèves qui la fréquentent, les résultats de l'enseignement et l'imputabilité du district face aux parents, aux contribuables, à la collectivité régionale et à la province" (ibid.).

Comme les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation est aussi tenu de produire un rapport annuel sur l'efficience ("effectiveness") du système scolaire, compte tenu de sa mission. Depuis 1989-1990, ce rapport est, en conséquence, construit autour des trois buts de l'éducation (développement intellectuel, développement humain et social et préparation à un métier ou à une profession) et des cinq caractéristiques du système scolaire public (accessibilité, pertinence, équité, qualité et imputabilité) exposés dans la sous-section 1.1 (voir BC, Ministry of Education, 1991a).

Ces dernières années, le ministère de l'Éducation a multiplié les comités de travail comprenant des personnes choisies à l'extérieur de son personnel et, dans plusieurs cas, du réseau scolaire. Il a aussi créé d'importants comités d'étude, dont un sur les services d'éducation aux autochtones et un autre sur l'éducation des francophones.

Enfin, il importe de rappeler que la consultation des organismes les plus représentatifs intéressés par l'éducation des jeunes a été institutionnalisée à travers la création d'un Conseil consultatif de l'éducation. Selon le rapport annuel 1990-1991 du ministère de l'éducation, ce conseil "comprend des membres provenant de 23 groupes ou associations qui, entre autres,

représentent les parents, les populations autochtones, les établissements postsecondaires, l'entreprise, le monde du travail, les élèves, les personnes âgées et les éducateurs et éducatrices" (BC, Ministry of Education, 1992b, p. 63).

1.4.2 Le suivi plus immédiat des réformes

Le 27 janvier 1989, le ministre de l'Éducation a rendu publique une vue d'ensemble de la rénovation du système scolaire envisagée pour donner suite au rapport de la Commission Sullivan, *A Legacy for Learners*. Il l'a fait principalement à travers deux documents: un premier, dont la sous-section 1.1 a fourni un résumé, centré sur le "mandat" du système scolaire et un second, plus élaboré, décrivant les orientations politiques ("Policy Directions") proposées concernant la législation scolaire, ainsi que le curriculum, le personnel enseignant, l'administration et le financement du réseau scolaire (voir BC, Minister of Education, 1989a). Au cours de l'année et demie environ qui a suivi, le gouvernement et l'Assemblée législative ont disposé des aspects législatifs en adoptant les lois dont il a déjà été question précédemment. Quant aux autres aspects et dimensions, ils ont été repris, clarifiés et ordonnés dans un document intitulé *Year 2000: A Framework for Learning* (voir BC, Ministry of Education, 1990), qui est toujours considéré comme le document de référence premier et principal de la rénovation en cours.

Pour que s'opère le passage entre le contenu de ce document et son application concrète, on a identifié 16 dossiers ou "projets" et nommé pour chacun un responsable. Parmi ces dossiers, figurent le programme d'études de chacun des trois cycles (primaire, intermédiaire et terminal), l'éducation nationale et internationale, les services d'éducation aux autochtones, l'activité des districts scolaires, etc. (voir PEAC, vers 1992, p. 2). Par la suite, on a constitué dans chaque cas une équipe de travail et, au moins pour certains dossiers, mis en place un comité directeur comprenant des personnes choisies à l'extérieur du ministère et des districts scolaires et nommées par le ministre. Enfin, en 1991, pour veiller à la cohérence du tout et s'assurer de son acceptation par la population, on a créé, en liaison avec la Direction de la recherche et de l'évaluation du ministère, un Comité consultatif de suivi de la réforme (*Program Evaluation Advisory Committee* ou PEAC), composé de représentants et de représentantes des universités de la Colombie-Britannique, de Victoria et Simon Fraser et d'une dizaine d'associations provinciales importantes (Confederation of Parent Advisory Councils, Principals' and Vice-Principals' Association, School Superintendents' Association, Teachers' Federation, Federation of Independent Schools Association, Secondary School Students Association, Business Council of B.C., etc.). Lorsque jugé utile, le ou la responsable

d'un dossier peut aussi être invité à participer à une réunion de ce comité. Celui-ci effectue son travail de supervision et de conseil à partir d'un cadre de référence propre à chaque dossier. Ce cadre, sur lequel il a été consulté au moment de son élaboration, comporte des normes aussi bien sur le plan des concepts de base dont il faut tenir compte que des procédures qu'il importe de respecter. On prévoit que ce comité sera également consulté lors de la phase d'implantation de certaines mesures concrètes dans les districts et les écoles. Ses commentaires et avis sont transmis aux responsables des dossiers concernés et/ou, s'il y a lieu, au Conseil consultatif de l'éducation.

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF

Cette section a comme point de mire ce qui est envisagé comme programme de formation pour le cycle terminal. Cependant, ce programme s'appuie sur des principes, des orientations générales et une évolution des cycles antérieurs dont il est nécessaire de dire d'abord un mot. C'est donc autour de ces deux pôles majeurs que tourne cette section.

2.1 L'EMBASEMENT

2.1.1 Des principes

Dans le prolongement de la mission du système scolaire, des buts de l'éducation et des traits de la citoyenne et du citoyen éclairés dont il a été question précédemment, le document de référence déjà signalé de 1990 (BC, Ministry of Education) a retenu cinq principes appelés à servir de guides pour tous les choix qu'exige, relativement au curriculum scolaire et à l'évaluation des élèves, la rénovation entreprise. Ce sont les suivants (voir id., p. 7-11):

a) L'apprentissage requiert la participation active de l'apprenant.

b) Les personnes apprennent selon des cheminements multiples et à des rythmes variables.

c) L'apprentissage est à la fois un processus individuel et social.

d) Le curriculum de l'école et l'évaluation des élèves doivent être centrés sur l'apprenant.

e) L'évaluation des apprentissages et le compte rendu qui en est fait doivent aider les élèves à effectuer des choix éclairés.

Dans de nombreux documents parus ultérieurement, ces principes reviennent comme des leitmotive et imprègnent un grand nombre de propositions concrètes.

2.1.2 Des axes d'organisation des contenus de formation

Depuis 1989, on travaille à l'élaboration de trois programmes d'études et d'évaluation des apprentissages: un pour chaque cycle. En outre, pour favoriser encore davantage, à l'horizontale les approches interdisciplinaires et, à la verticale, une progression plus intégrée et continue de la maîtrise des contenus proposés depuis la première année du cycle primaire jusqu'à la dernière du cycle terminal, on a regroupé les matières autour de quatre axes:

— *Les humanités*, soit l'anglais, le français langue seconde, d'autres langues, les études sociales (histoire, géographie, problèmes et défis d'aujourd'hui, etc.) et la thématique "apprendre à vivre" ("Learning for Living").

— *Les sciences*, soit les mathématiques et les sciences (principalement la physique, la chimie et la biologie).

— *Les beaux-arts*, soit la musique, les arts plastiques, l'art dramatique et la danse.

— *Les arts "pratiques"* ("Practical Arts"), soit l'éducation physique, technologique, commerciale et domestique.

À l'intérieur de chacun des programmes, des contenus appartenant à chacun de ces regroupements sont obligatoires. Les quelques esquisses parues que nous avons pu consulter indiquent que l'on s'applique à utiliser ces regroupements de plusieurs manières.

2.1.3 Une formation commune, mais aussi une formation individualisée

Les quatre regroupements décrits dans le paragraphe précédent servent, entre autres, à délimiter les composantes d'*un curriculum commun*. Dans le cadre de la rénovation en cours, le principe d'un tel curriculum est fermement et clairement affirmé, mais la part qu'on envisage de lui faire aux cycles primaire et intermédiaire est probablement plus faible, pour les années d'étude équivalentes, que dans plusieurs autres systèmes scolaires. Voici plus précisément vers quoi on semble s'orienter:

— À aucun moment, la part des programmes d'origine provinciale (i.e. provenant du ministère de l'Éducation) ne devra dépasser 80% du temps d'enseignement. L'autre 20% sera rempli par des programmes conçus et développés, ou approuvés, localement (i.e. par les conseils scolaires). Il n'est pas exclu cependant que les programmes conçus ou approuvés à ce dernier niveau aient pour effet de renforcer le curriculum commun.

— Au cycle primaire, on prévoit que de 5 à 10% du 80% ci-haut mentionné sera occupé par des programmes provinciaux autres que ceux appartenant au curriculum commun; ce pourcentage s'élèvera progressivement, pour atteindre 20 à 25% en 8e année, puis 40 à 45% — soit environ la moitié du temps — en 10e année. Dans le cycle terminal, la place occupée par un curriculum commun sera, comme on le verra, de plus ou moins 20% du temps d'enseignement.

— La proportion du temps accordé à un curriculum commun restera toujours quelque peu incertaine, car sa détermination même entre en conflit avec d'autres principes sur lesquels on insiste beaucoup, tels ceux de l'adaptation aux centres d'intérêt et aux modes et rythmes d'apprentissage de chaque élève. Au moins deux autres facteurs qui vont dans le même sens doivent aussi être mentionnés: le premier est le fait que, "afin de permettre l'intégration des approches et des contenus, tant entre les matières qu'entre les axes d'organisation des contenus", on ne compte pas, dans les cycles primaire et intermédiaire, recommander de temps minimum ou maximum dans quelque matière que ce soit (BC, Ministry of Education, 1990, p. 21 et 23) et le second que, dans l'ensemble, au niveau provincial, les contenus seront définis beaucoup plus en termes d'apprentissages à maîtriser ("learning outcomes") que de contenus à enseigner.

2.2 LE PROGRAMME DU CYCLE TERMINAL

2.2.1 L'état du dossier

- "*Le curriculum des dernières années du secondaire est étonnamment inadéquat pour les élèves qui ne s'orientent pas vers la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire*" (Sullivan Commission, 1988, p. 63).

- "*Il n'y a pas de domaine du programme d'études de l'école qui requiert autant d'attention et de réformes que celui qui se rapporte aux dernières années de l'enseignement secondaire*" (id., p. 104).

Ces deux citations, tirées du rapport de la Commission d'enquête sur le système scolaire, illustrent l'ampleur du défi que constitue la détermination d'une orientation pour le nouveau cycle terminal. En fait, depuis 1990, tous les aspects concernant les objectifs, l'organisation, les contenus de formation et les bases pédagogiques de ce cycle, en bref son économie générale, ont fait l'objet d'une très large consultation, sous plusieurs formes: colloque provincial, réunions de son comité directeur (environ 25), rencontres avec de multiples représentants ou représentantes d'établissements d'enseignement et d'associations,

distribution dans toute la province de documents préliminaires avec sollicitation de commentaires, etc. Cette étape n'est d'ailleurs pas encore terminée, car, en mai dernier, la ministre de l'Éducation a soumis une nouvelle proposition globale à une vaste consultation publique de presqu'un an (la date limite pour le retour du questionnaire annexé au document ou de tout commentaire ayant été fixée au 30 avril 1994) (voir BC, Ministry of Education, 1993). C'est d'ailleurs surtout de ce document de consultation, ainsi que des quatre annexes d'un document que nous avons identifié comme étant une présentation plus explicite de tout ce qui se rapporte au cycle terminal (voir BC, Ministry of Education, 1992c), que nous tirons une bonne partie des renseignements contenus dans les pages suivantes.

Une année de planification suivra la publication de la version finale du document d'orientation, prévue pour l'été 1994. Si ce calendrier est respecté, le nouveau programme sera en vigueur dans toutes les écoles secondaires à partir de septembre 1995 et ses premiers diplômés et diplômées réguliers sortiront en juin 1997. Cependant, sur plusieurs aspects, des expérimentations sont déjà en marche et d'autres seront sans doute lancées avant l'automne 1995.

2.2.2 Objectif général et idées-forces

Le cycle terminal se situe, dans une perspective d'approfondissement et d'enrichissement, dans le prolongement des apprentissages effectués durant les cycles primaire et intermédiaire, tout en mettant l'accent sur le besoin qu'ont les élèves de planifier leur avenir et de se préparer à leurs responsabilités en relation avec un emploi, une formation plus poussée, la famille et la société (voir, entre autres, BC, Ministry of Education, 1992a, p. 11). Tous les éléments de ce programme sont ouverts à tous les élèves; aucun cours préalable ne peut être exigé, à moins qu'il ne figure dans un ensemble de cours organisé en séquence.

Les études, la consultation et la réflexion qui, jusqu'ici, ont alimenté la démarche portant sur le cycle terminal ont permis de retenir, entre autres, les idées-forces suivantes:

a) "Le programme de ce cycle reposera sur des apprentissages traditionnels ("old basics") autant que sur de nouveaux apprentissages ("new basics"). Parmi ces nouvelles habiletés que l'on doit enseigner aux élèves, on a identifié la capacité de travailler avec d'autres, d'être souple et innovateur dans la solution de problèmes, de s'ouvrir à de nouvelles idées et d'utiliser les nouvelles technologies" (BC, Ministry of Education, 1993, p. 5).

b) Le programme du cycle terminal doit traduire un équilibre entre plusieurs visions de l'éducation qui sont perpétuellement en conflit, notamment entre les pôles en tension suivants:

— "les besoins éducatifs de la personne et ceux de la société;

— les buts d'une formation générale et ceux d'une préparation à un métier ou à une profession;

— les pratiques traditionnelles et les nouvelles pratiques;

— la valeur des études disciplinaires et celle des études interdisciplinaires;

— l'accent mis sur la connaissance et celui mis sur la maîtrise d'habiletés;

— la réussite évaluée à partir de normes et celle qui l'est par comparaison avec les résultats de pairs" (ibid.).

c) Le programme du cycle terminal "doit s'appliquer à fournir en même temps et à tous les élèves les fondements d'une formation générale appropriée et, à l'intérieur du contexte que suppose une telle formation, leur permettre de se spécialiser selon leurs intérêts et leurs habiletés, par un choix de cours centrés sur des matières de base, la préparation à un métier ou une profession ou un développement personnel" (id., p. 6).

d) Il existe un consensus sur le fait que "l'école seule n'est pas vraiment en mesure de préparer les jeunes aux défis de la vie et du travail". C'est pourquoi "elle doit constituer des partenariats avec les collectivités qui l'entourent et coordonner ses efforts avec les multiples ressources humaines qui existent dans la société" (ibid.).

e) Ce programme "doit fournir aux élèves l'occasion de développer leur intérêt pour les affaires internationales, différentes perspectives culturelles et d'autres façons d'apprendre et de faire" (id., p. 7).

f) Ce sera donc un programme souple "autant pour les élèves que pour les écoles", dont la durée peut être supérieure ou inférieure à deux ans, mais aussi un programme "qui valorise une formation de haute qualité, des normes élevées, la persévérance jusqu'à la fin pour tous les élèves et un engagement dans un processus de formation continue" (ibid.).

2.2.3 La structure et le contenu du programme

Le programme comprend des cours de base (*Foundation Studies*) et des cours à option (*Elective Studies*), que l'on considère comme "deux composantes interreliées du programme" (id., p. 13). L'obtention du diplôme qui clôt le cycle exige la réussite de 56 unités, soit 32 dans les cours de base et 24 dans les cours à option. Un élève peut cependant en accumuler davantage. Chaque unité équivaut à environ 30 heures d'enseignement.

À titre d'études de base, six cours, pour un total de 20 unités, sont obligatoires pour tous les élèves. Pour les 12 autres unités, il existe une certaine liberté de choix, mais nécessairement à l'intérieur de *chacun* des quatre champs d'études suivants: beaux-arts, mathématiques, sciences et arts "pratiques" et pour un nombre fixe d'unités dans chaque cas. Par ailleurs, pour les 24 unités obtenues à partir de cours à option, les contraintes sont minimales; la principale semble être la fidélité de l'élève à son plan individuel d'études (*Student Learning Plan* ou *Personalized Learning Plan*), une composante du cycle terminal sur laquelle nous reviendrons. Le choix des cours obligatoires ne peut se faire que parmi les cours provinciaux, tandis que celui des cours à option peut ne comprendre que des cours locaux ou des cours provinciaux (y compris des cours de base non déjà sélectionnés) ou être une combinaison de cours locaux et de cours provinciaux. Peut-être n'est-il pas sans intérêt de signaler que, même si tous les cours dits locaux doivent être approuvés par un district scolaire, des élèves, des éducateurs et des éducatrices, des parents, des entreprises, des associations, ou même toute personne de la collectivité locale, peuvent prendre l'initiative de développer un cours. Déjà, en ce moment, "plusieurs milliers de tels cours sont offerts dans des districts scolaires de la Colombie-Britannique" (id., p. 23). Ce qui est proposé, c'est seulement "de poursuivre le développement et l'utilisation de cours semblables" (ibid.).

Les ***contenus obligatoires pour tous*** (pour un total de 20 unités) se rattachent à quatre matières ou thèmes:

a) ***L'orientation professionnelle et la planification personnelle***

Dans cette matière, deux cours de deux unités sont obligatoires, un chaque année. L'une des unités doit être acquise à travers une expérience concrète dans une entreprise, un service public ou une association. L'échange entre élèves et avec un ou plusieurs éducateurs ou éducatrices tient une large place dans l'acquisition des trois autres unités.

Ces cours, dont une partie revêt la forme d'un "séminaire", ont pour objectifs "de

fournir aux élèves des conseils et un soutien dans la préparation de leur plan individuel d'études jusqu'à la fin du cycle terminal, et même au-delà, l'exploration de diverses avenues de développement professionnel et personnel et le maintien de relations d'entraide avec un enseignant ou une enseignante et un petit groupe de pairs ayant des intérêts et des buts variés" (id., p. 15). Dans un guide paru récemment, on signale que les années du cycle terminal constituent une phase de transition entre l'école et la vie comme adulte dans la société et on insiste sur le fait que l'éducation à une orientation professionnelle appropriée doit, au cours de ces années, aider les élèves à assumer plus de responsabilité dans leur cheminement d'apprentissage et à prendre des décisions personnelles en relation avec leur avenir (voir BC, Ministry of Education, 1992d, p. 15).

L'un des moyens que l'on a privilégiés pour amener les élèves à cette prise effective de responsabilité et de contrôle est la préparation d'un plan individuel d'études. Fortement conseillée dans les dernières années du cycle intermédiaire, la mise au point d'un tel plan est obligatoire dès la première année du cycle terminal. Son contenu peut varier selon les districts scolaires et les écoles, mais il doit, au minimum, faire le point sur les forces et les faiblesses de la formation déjà acquise, les formations de base et plus spécifique anticipées et les cours et autres expériences d'apprentissage qui sont prévus comme préparation à un métier ou à une profession (voir BC, Ministry of Education, 1992c, p. 113-114 et 1993, p. 19-20). L'élève peut aussi inclure dans ce plan des précisions sur son emploi du temps, ses méthodes de travail, ses engagements dans des activités en dehors de l'école ou extrascolaires à l'école, etc. Ce plan, préparé avec l'aide et sous la supervision d'éducateurs ou d'éducatrices et, autant que possible, avec la collaboration des parents doit d'abord être utile à l'élève lui-même, mais il servira aussi à l'école pour évaluer les progrès de l'élève. Ce que l'on souhaite, en définitive, c'est que le diplôme d'études secondaires signifie d'abord l'atteinte des objectifs retenus par l'élève dans son plan individuel d'études, plutôt que l'accumulation d'un nombre déterminé d'unités, si indispensable que soit la réussite de celles-ci.

b) ***La société et la personne***

Ce cours de quatre unités, que l'on doit distinguer de celui d'études sociales, de quatre unités également et dont il sera question ci-après, est centré sur l'exploration d'une dizaine "de thèmes, de questions et de problèmes ayant une portée fondamentale pour les jeunes comme personnes et comme citoyens ou citoyennes de la Colombie-Britannique, du Canada et du monde" (BC, Ministry of Education, 1993, p. 15). Parmi les sujets

envisagés, figurent les relations entre la personne et l'État, la violence, la faim, le développement économique, l'environnement et les limites de la liberté. Ce cours est, par sa nature même, multidisciplinaire et implique le recours aux quatre regroupements de contenus déjà décrits en 2.1.2 (Humanités, Sciences, Beaux-Arts et Arts "pratiques").

c) *Études sociales*

La documentation consultée ne différencie pas clairement ce cours du précédent, ni dans ses objectifs, ni dans son contenu, mais on croit comprendre qu'il sera construit selon une approche un peu plus traditionnelle et qu'il insistera davantage sur les aspects méthodologiques propres aux disciplines.

d) *Anglais ou français*

Deux cours de quatre unités, un chaque année, sont prévus dans cette matière. Celle-ci doit être comprise au sens large de "language arts".

En relation avec ***les contenus où divers cours sont disponibles, mais à l'intérieur de champs d'études obligatoires*** (pour 12 unités), les élèves doivent réussir deux unités dans le champ des beaux-arts, deux également dans celui des arts "pratiques", quatre en mathématiques et quatre en sciences. Dans les beaux-arts, les contenus doivent être centrés sur la musique, les arts plastiques, l'art dramatique ou la danse et , dans les arts "pratiques", sur l'éducation physique, technologique, commerciale ou domestique. En mathématiques et en sciences, les contenus peuvent être plutôt théoriques ou plutôt appliqués; ainsi, en sciences, l'axe peut en être la chimie, mais aussi les relations entre la science et la technologie ou l'informatique.

Enfin, on sait déjà que ***le contenu des cours à option*** (pour 24 unités) peut être extrêmement variable, sous réserve de demeurer cohérent avec le plan individuel d'études de chaque élève. Ces cours ouvrent la voie à une certaine spécialisation, qui sera cependant très différente selon que l'élève en cause songe à des études universitaires ou aspire à entrer le plus tôt possible sur le marché du travail. En plus des cours provinciaux et locaux déjà mentionnés, le répertoire des contenus disponibles pour l'élève régulier du cycle terminal (et donc en vue du diplôme d'études secondaires) comprend des cours dans un collège communautaire, à l'*Open Learning Agency*, dans une école commerciale privée ou proposés par les élèves eux-mêmes dans le cadre d'études personnelles dirigées (*Independent-Directed Studies*). Ces derniers cours peuvent avoir un contenu inédit, mais aussi se limiter à étendre

pour la valeur d'une unité un cours d'histoire ou de biologie. Cette option d'études personnelles dirigées est conçue "de manière à donner aux élèves une responsabilité accrue pour un apprentissage qui soit consistant avec leur propre plan individuel d'études" (id., p. 27) et vise plus concrètement "à encourager les élèves à s'engager dans la conception, la planification et l'évaluation de leur propre travail, à personnaliser leur curriculum et à développer les attitudes et les habiletés nécessaires pour devenir des apprenants tout au long de leur vie" (ibid.).

2.2.4 Éclairages complémentaires

Curriculum et société

L'insistance de la Commission Sullivan pour que le système scolaire de la Colombie-Britannique se dote d'un curriculum plus sensible à l'évolution de la société et aux exigences que commande son avenir et beaucoup plus attentive à ce trois quarts de jeunes qui, immédiatement après leurs études secondaires, se présentent sur le marché du travail ou poursuivent des études de caractère professionnel ou technique a provoqué, au ministère de l'Éducation et dans de nombreux districts scolaires, d'importants changements de perspective et la recherche de modes de formation plus appropriés. On a déjà pu se rendre compte de cette évolution par les pages précédentes, mais il paraît nécessaire de revenir brièvement sur quelques éléments du cycle terminal qui, dans cette ligne, font l'objet actuellement d'une préoccupation particulière, soit la préparation professionnelle (*Career Preparation*), l'éducation coopérative (*Cooperative Education*) et l'apprentissage (*Apprenticeship*).

La ***préparation professionnelle***, au sens large du terme, ce qui inclut dans certains contextes la préparation à un genre de vie, fait partie, on le sait, des trois objectifs explicites de l'éducation de l'école britanno-colombienne. Aussi, l'idée d'un programme de préparation professionnelle impliquant des relations supervisées avec un milieu de travail n'est pas nouvelle dans la province; des expériences concrètes ont déjà été tentées dans les années 1970 (voir Scott, 1979, p. 101, à Middleton). Dans les années 1980, un programme plus systématique et de plus d'ampleur a été mis en oeuvre pour les élèves de 11^{e} et 12^{e} années; il visait à développer, dans des champs professionnels précis, certaines des habiletés requises sur le marché du travail. Il prévoyait, en 12^{e} année, la réalisation d'au moins 100 heures dans un milieu de travail (voir Oppenheimer, 1989, p. 64). C'est ce programme que l'on a, ces dernières années, entrepris de réviser en profondeur. Il constitue maintenant la dernière phase d'un programme qui commence en maternelle et se définit comme "un processus continu à

travers lequel l'apprenant intègre ses expériences personnelles, familiales, scolaires, de travail en dehors de l'école et communautaires d'apprentissage dans l'optique du choix d'un métier ou d'une profession et d'un genre de vie" (BC, Ministry of Education, 1992d, p. 7). La préparation professionnelle n'est plus, comme il y a peu de temps encore, centrée sur le monde du travail et elle s'effectue à travers de multiples partenariats, y compris entre l'école secondaire et le collège ou l'institut. Elle est, repensée de fond en comble, appelée "à jouer un rôle-clef dans la formation de la citoyenne et du citoyen éclairés, en fournissant un fond de scène approprié pour un apprentissage personnel, pertinent et "expérientiel" (id., p. 5).

Dans la même brochure-manuel, qui a été élaborée dans l'esprit de la rénovation en cours, on explicite ainsi le dessein ("broad intentions") de la composante "préparation professionnelle" du nouveau curriculum (voir id., p. 18 à 27):

— Une exploration appropriée de la vie de la collectivité: l'éducation, la famille, les pairs, le travail et les loisirs.

— L'identité personnelle: la découverte, l'évaluation et l'estime de soi.

— La planification de son avenir professionnel et personnel: acquisition d'une vision et détermination de buts, planification et prise de décision.

— La gestion de sa vie personnelle: de son temps, de son argent, de sa santé, de sa réussite et des occasions qui se présentent.

— La gestion de sa vie sociale: communication, respect, coopération et sens civique.

L'éducation coopérative n'est pas non plus une nouveauté en Colombie-Britannique. Comme la préparation professionnelle, elle prévoit une expérience dans un milieu de travail, mais plus rigoureusement planifiée et de plus longue durée (soit un minimum de 200 heures) (voir id., 1992c, p. 148). On cherche en ce moment à l'intégrer à l'intérieur du curriculum du cycle terminal comme un choix tout aussi positif que tout autre pour un certain nombre d'élèves et à lui donner une nouvelle impulsion (voir id., p. 148-149).

Jusqu'en 1989, *l'apprentissage* était ouvert à des jeunes après une dixième année d'étude, mais, sauf exception, en dehors de tout lien avec une école secondaire. En 1989-1990, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie, de qui relève l'apprentissage, ont lancé conjointement, dans trois métiers et neuf écoles, une expérience-pilote permettant à un ou une élève de la fin du secondaire de poursuivre en même temps son diplôme d'études secondaires et un

cheminement comme apprenti ou apprentie. Ce programme, connu sous le nom de *Passport to Apprenticeship*, est devenu accessible dans la plupart des écoles secondaires, pour les élèves de 12^{e} année, dès 1990-1991. De documents récemment parus sur l'orientation du cycle terminal, il ressort que ce programme fait désormais partie des choix possibles pour tout élève qui en est à sa dernière année d'étude (voir BC, Ministry of Education, 1992c, p. 143-144 et 1993, p., 18). Durant l'année scolaire, l'élève passe de la moitié aux deux tiers de son temps dans une entreprise et l'autre partie à l'école secondaire.

Intérêt pour les langues autres que l'anglais

Plusieurs mesures sont prévues en vue d'offrir un enseignement en français aux élèves francophones et de soutenir une initiation de tous les élèves de la Colombie-Britannique à la langue française. En outre, on note, depuis quelques années, au secondaire, un intérêt croissant pour certaines langues asiatiques; ainsi, en 1990-1991, environ 3 000 élèves étudiaient le japonais et 1 500 le mandarin (voir id., 1992b, p. 30).

La documentation sur les cours provinciaux

Si nous avons bien compris ce qui ressort de la documentation consultée, le ministère de l'Éducation fournira aux enseignants et enseignantes, en relation avec chaque matière, un guide déterminant le contenu considéré comme obligatoire et un ensemble de schémas plus explicites portant à la fois sur le contenu à enseigner et l'évaluation de sa maîtrise par les élèves. Plusieurs de ces documents sont déjà en circulation, dans la plupart des cas encore pour fins de consultation. En outre, au moins dans certaines matières, le ministère de l'Éducation travaille à la préparation d'un guide de ressources. D'une manière générale, dans les guides et les schémas, on s'est donné comme règle de mettre l'accent, d'une part sur les apprentissages à maîtriser par les élèves et, de l'autre, sur les méthodes et moyens permettant aux élèves de participer à l'évaluation de leurs apprentissages et de démontrer qu'ils en ont vraiment acquis la maîtrise.

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR

En ce moment, le système scolaire de la Colombie-Britannique est tout tourné vers un avenir différent. C'est un chantier, en l'occurrence un chantier collectif et ouvert à tous les vents. En conclusion, nous dirons un mot de ce que nous inspire l'état des travaux.

Toutefois, dans un premier temps, voici, sur le présent, quelques données plus fermes.

3.1 LE PRÉSENT EN CHIFFRES

Près de 1 600 écoles publiques, primaires ou secondaires, desservent une population de 3,2 millions de personnes. En 1990-1991, on comptait 278 écoles privées similaires, subventionnées ou recevant une majorité d'élèves d'une autre province ou d'un autre pays (voir BC, Ministry of Education, 1992b, p. 43). Par ailleurs, le nombre d'écoles privées non subventionnées et n'ayant pas à suivre de quelque manière que ce soit le curriculum du ministère de l'Éducation se situait entre 50 et 100. Ces données n'incluent pas les quelque 500 écoles privées considérées comme postsecondaires (voir British Columbia, Ministry of Advanced Education, Training and Technology, 1992, p. 16), mais qui n'exigent pas toutes, ou toujours, comme condition d'admission un diplôme de fin d'études secondaires. En outre, environ 2 500 élèves font leurs études primaires ou secondaires à domicile et, parmi les jeunes auxquels s'intéresse directement cette étude, un certain nombre — quelques centaines peut-être — sont inscrits dans l'une des neuf écoles régionales par correspondance de la province ou à l'*Open Learning Agency*. Enfin, il convient de souligner que, parmi les 2 150 personnes qui ont réussi tous les examens du *General Educational Development* (GED) — un diplôme d'origine américaine considéré comme équivalent à un diplôme de fin d'études secondaires—, en 1990 (soit l'année la plus faible quant au nombre depuis 1980 au moins), une bonne proportion n'avait pas plus que 21 ans.

Depuis l'adoption de la loi de 1977 sur l'enseignement privé, la proportion des élèves inscrits dans une école primaire ou secondaire privée a plus que doublé. En 1990-1991, leur nombre dépassait légèrement 40 000, soit autour de 7% du total des élèves inscrits dans une école publique ou privée subventionnée. Si l'on en juge par la proportion des diplômés et diplômées qui proviennent d'une école privée par rapport à ceux qui proviennent d'une école publique, la proportion des élèves inscrits dans une école privée est probablement plus élevée dans les dernières années du secondaire qu'au primaire, mais pas sensiblement (voir BC, Ministry of Education, 1991b, p. 39-40).

En 1990, 82% des élèves qui avaient commencé une 8^{e} année quatre ans plus tôt (soit à la fin de l'été 1986) ont fait leur entrée en 12^{e} année. Un autre 16 ou 17% ne s'est pas présenté aux examens provinciaux de la fin de l'année scolaire 1990-1991 ou n'a pas obtenu à ces examens et lors des évaluations effectuées au plan local (les premiers comptant pour 40% et les seconds pour 60% de la note finale) un résultat lui permettant d'obtenir un diplôme

d'études secondaires (un "Dogwood", pour employer le terme couramment utilisé dans le secteur public de la province). Depuis au moins 1977-1978, la proportion des élèves qui ont effectué leur cours secondaire avec succès en cinq ans, soit la durée minimale habituelle, oscille entre 60 et 66% (voir BC, Ministry of Education, 1992b, p. 31-32 et 76).

Au début des années 1990, le taux réel de jeunes de 21 ans ou moins qui obtiennent un diplôme régulier de fin d'études secondaires dépasse cependant le 66% de ceux qui ont atteint ce but en cinq ans. Si l'on tient compte des jeunes qui, à cause de reprises dans une ou plusieurs matières ou d'une période de retrait, ont mis six, sept ou huit ans après leur inscription en 8e année à obtenir leur diplôme, le pourcentage se situe plutôt autour de 70% (voir id., p. 45-46 et 1993, p. 5).

Pour avoir un tableau complet de la proportion des jeunes qui, au plus tard à 21 ans, possèdent un diplôme reconnu de fin d'études, il faudrait, en outre, tenir compte de ceux et celles qui ont réussi le *General Educational Diploma* ou, quoique n'ayant pas leur diplôme d'études secondaires, ont obtenu un certificat d'apprentissage délivré par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie, un certificat dans un métier délivré par un collège ou un institut ou un diplôme particulier dans une école professionnelle ou d'arts privée de bonne renommée.

3.2 UN AVENIR À DÉCOUVERT

3.2.1 Deux constats et un postulat

La rénovation du système scolaire public en voie de réalisation — mais aussi encore en état de maturation pour une part — a comme justification, pour l'essentiel, deux constats et un postulat. Le premier constat est que la province, en osmose en cela avec le monde, est, dans pratiquement tous les domaines de la vie personnelle et de l'organisation sociale, engagée dans une série de transformations très profondes, voire dans "une nouvelle époque de l'histoire humaine" (Sullivan Commission, 1988a, p. 7). Le second constat est que le système scolaire en place en Colombie-Britannique ne répond de façon satisfaisante ni aux besoins, ni aux attentes des personnes et des collectivités et ne prépare pas les jeunes de façon adéquate aux exigences de la société en émergence. Quant au postulat, on peut le résumer ainsi: "Nous devons nous rappeler constamment que le défi éducatif de notre temps est le développement de la capacité de l'être humain de façonner avec sagesse les changements rapides en cours et de s'y adapter activement" (id., p. 35. Voir aussi, entre autres, BC,

Minister of Education, 1989a, p. 6 et BC, Ministry of Education, 1990, p. 2 et 29).

3.2.2 Des balises

En ce qui concerne la fin du secondaire, et plus précisément le nouveau cycle terminal d'environ deux ans, on procède à cette rénovation en utilisant, entre autres, les balises suivantes comme guides:

— L'école a comme premier but éducatif le développement intellectuel de l'élève, mais elle doit aussi avoir en vue, en collaboration étroite avec la famille et la collectivité, sa préparation à un engagement responsable dans une famille, un milieu de travail et une société démocratique.

— On doit donner à tout élève le plus de responsabilité possible dans la définition, la prise en charge et l'évaluation de ses apprentissages. Le guide individuel d'études est l'un des moyens que l'on a privilégiés pour favoriser cette prise de responsabilité.

— L'école doit être organisée de telle manière que tout élève puisse trouver de nombreux points de rencontre entre ce qu'il souhaite apprendre et sa façon d'apprendre et ce qui lui est proposé comme contenu, rythme et cheminement d'apprentissage.

— Pour pouvoir obtenir un diplôme d'études secondaires, tout élève doit avoir acquis la maîtrise de certaines connaissances, habiletés et attitudes dans chacun des groupes de matières suivants: les humanités, les sciences, les beaux-arts et les arts "pratiques" (voir 2.1.2).

— L'école doit appuyer son action sur des ressources nombreuses et diversifiées, internes et externes, mais aussi aider chaque élève, par ses enseignements et divers autres moyens, dans la construction de son apprentissage et sa préparation aux divers rôles qu'il aura à remplir dans la vie.

— Enfin, l'école, ou plus exactement, dans les circonstances, le cycle terminal, doit s'appliquer à développer chez l'élève les dispositions favorables à une préoccupation de formation continue.

3.2.3 Des interrogations

Si nécessaire, et même si urgente, que soit jugée cette rénovation, elle est loin d'aller de soi; d'autant moins sans doute qu'elle survient dans une société tiraillée entre des courants d'opinion difficiles à concilier et un réseau scolaire qui, depuis une dizaine d'années, a vécu en son sein et dans ses relations avec les autorités gouvernementales de sérieux conflits. Les propositions mises de l'avant ont effectivement suscité des réactions variées, ce qui explique, au moins en partie, la durée des périodes de consultation et les reports dans le démarrage de plusieurs réformes. Les commentaires formulés n'ont sans doute plus tous la même pertinence maintenant qu'au moment où ils ont été faits, car de nombreux autres documents,

beaucoup plus précis et qui ont pris en compte les résultats de diverses consultations, ont été produits depuis sur les orientations et les initiatives envisagées. Toutefois, un certain nombre des interrogations soulevées et des critiques émises, surtout parmi celles qui ont été publiées dans des revues ou des études, attirent l'attention sur des questions et des difficultés qui, dans la conjoncture actuelle, sont quasi inhérentes à une entreprise de rénovation de l'enseignement secondaire et, par voie de conséquence, conservent une valeur d'avertissement qui va bien au-delà de tel ou tel aménagement particulier. Voici quelques-unes de ces interrogations et critiques:

a) Nombreuses sont les personnes qui, tout en soulignant le caractère apparemment prometteur de la vue d'ensemble proposée, se sont inquiétées "des explications ambiguës et incomplètes" contenues dans l'un ou l'autre document de base (Case, 1991, p. v) et de "l'absence de plusieurs des préalables interreliés qu'exige une implantation efficace des innovations suggérées" (Muhtadi and Shute, 1991a, p. 3). Dans le même article, ces deux derniers auteurs attirent l'attention sur plusieurs des problèmes d'implantation qu'ils ont identifiés (stratégies simplistes, actions contradictoires, lacunes de coordination, directives incohérentes, etc.) et, dans un second (id., 1991b), sur le manque de sensibilité des autorités responsables à tout ce que requiert un changement aussi complexe que celui qui est jugé nécessaire.

b) Certaines personnes craignent une dilution de la formation générale, voire son quasi-rejet (voir Madoc-Jones, 1991, p. 89-90). Alors que, selon le philosophe anglais Michael Oakeshott, la formation générale (ou, plus précisément, "libérale") se définit comme "une aventure dans la compréhension de l'être humain et des interrogations, du discours et des actions à travers lesquels l'humanité en est arrivée à exprimer sa compréhension de la condition humaine", on constate que, dans le premier document de consultation publié sur le cycle terminal, en 1990, l'élève, "loin d'être un voyageur cheminant dans la découverte de lui-même, a plutôt l'air d'être en train de se former au calcul et à la prudence, en se scolarisant dans les subterfuges des avenues qui lui seront profitables plus tard, au cours de sa carrière. La vie de l'esprit est réduite à l'acquisition d'une série d'habiletés négociables" (id., p. 85-86).

c) La question de la place à accorder respectivement au développement des capacités de la personne et aux besoins de la société dans la formation fait aussi l'objet de multiples commentaires. C'est d'ailleurs sans doute pourquoi la dernière version parue du document général sur le cycle terminal, que nous avons citée dans la section 2, donne autant

d'importance, tant dans les interrogations de départ que dans le curriculum suggéré, aux relations entre la personne et la société. Ce que l'on craint surtout, c'est que le système rénové mette trop fortement l'accent sur la préparation à court terme à un métier ou à une profession. Une commentatrice ne voit même guère d'avantages à ce que tous les élèves acquièrent une expérience supervisée dans un milieu de travail: "C'est tout simplement une erreur, affirme-t-elle, que d'exiger que tous les élèves, quels que soient leur capacité ou leur intérêt, consacrent du temps à ce qui pourrait bien, en définitive, n'être rien d'autre qu'un travail commercial routinier ou une tâche communautaire" (Thomson, 1991, p. 23). En effet, poursuit-elle, "tout programme d'études qui sacrifie la valeur de la tradition intellectuelle du passé et les préoccupations immédiates du présent et promeut à leur place une formation utilitaire en vue d'un futur travail risque de miner le pouvoir de l'éducation d'examiner les larges implications éthiques de la citoyenneté économique" (ibid.).

Dans un autre essai publié dans la même série d'analyses (voir Case and Cusack, 1991), Geoffrey Madoc-Jones, citant de nouveau Oakeshott, redoute "le remplacement de l'éducation par la socialisation" (1991, p. 91). Alors, ce ne sont plus les besoins ou l'expérience de l'enfant qui servent à orienter le curriculum, "mais les besoins de la société" et, plus spécifiquement, "une vision de la société industrielle d'aujourd'hui" (1991, p. 91). Selon l'auteur, il est "évident" (id., p. 92) que le pas menant à cette substitution a été franchi dans le cadre de référence de 1990 (voir BC, Ministry of Education). De même, dans la première version du document de consultation de 1990 sur le cycle terminal, "les questions relatives à la nature de l'esprit, de la connaissance et de la culture ont été subordonnées à une vue étroite de l'utilité économique" (Madoc-Jones, 1991, p. 93).

d) Un autre commentateur, professeur à l'Université de Victoria, soulève des questions qui se situent dans la même ligne, mais davantage en regard de l'ensemble de l'évolution sociale que de l'économie. Certes, note-t-il, le document de référence de 1990 (BC, Ministry of Education) insiste sur la nécessité, pour les écoles, "de promouvoir l'individualité des élèves en stimulant leur pensée critique, leur créativité et leur capacité d'adaptation", mais, poursuit-il, "le développement de cette individualité est constamment subordonnée au besoin de maintenir la stabilité sociale et la prospérité économique" (Harker, 1992, p. 4). Ce document propose aussi la mise en place d'un système d'évaluation des progrès de l'élève "qui nie la reconnaissance de son individualité" (id., p. 4-5).

Cependant, à la fin de ce texte particulièrement critique sur le document de référence de 1990, l'auteur se montre très optimiste. La raison principale en est que "l'espace

d'interprétation que ce document ouvre et les diverses significations qu'il permet rendent impossible l'imposition du *statu quo* qu'il cherche à établir" (id., p. 10).

3.2.4 Quel avenir?

Le rapport de la Commission Sullivan a tracé au système scolaire de la Colombie-Britannique une voie que l'on peut, à plusieurs titres, considérer comme exigeante. Cependant, après plus ample analyse et maintes consultations, on s'est rendu compte que, au secondaire en particulier, il fallait aller encore beaucoup plus loin. De la perspective d'une série de réformes, on est passé à l'objectif d'une rénovation en profondeur. On s'est donc engagé, surtout depuis 1990, dans un effort global et audacieux de révision. Le nouveau cycle terminal est, dans le contenu de ses programmes d'études, dans ses méthodes pédagogiques, dans la place qu'il réserve aux jeunes dans leur formation, dans les relations qu'il entretient avec l'enseignement postsecondaire et les institutions sociales autres que l'école, ainsi que dans beaucoup d'autres domaines, appelé à devenir une réalité sans précédent, très largement inédite.

Où conduit plus précisément cette rénovation? À une telle question, on ne peut, pour le moment, fournir de réponse bien précise, car elle n'existe encore, pour l'essentiel, qu'à l'état de maquette. "Ce n'est pas dans les textes que réside le pouvoir, mais à l'intérieur des lecteurs et des lectrices", souligne le professeur Harker à la fin de son texte déjà cité. De même, peut-on dire, la maquette de la rénovation en cours ne constitue qu'une première étape; son avenir réel réside dans la manière dont les artisans et les artisanes de sa réalisation concrète useront de leur pouvoir. C'est à suivre.

CHAPITRE II

L'ONTARIO

INTRODUCTION

Le but assigné à ce chapitre, c'est de proposer, sur des aspects bien déterminés, une vue d'ensemble de ce qui, dans leur état actuel, caractérise les dernières années de l'enseignement secondaire en Ontario. Or, ce que l'on constate en s'attelant à une telle tâche, c'est que cet état est quasi insaisissable. La réalité que l'on découvre, c'est avant tout la succession, depuis une dizaine d'années, d'une série d'explorations, d'expérimentations, de consultations, de propositions et de diverses tentatives pour définir des politiques plus précises et plus adéquates, établir de nouvelles structures et de nouveaux modes de fonctionnement, réviser tous les programmes existants et repenser les relations entre l'école et la société, notamment entre la formation secondaire et le monde du travail. Aucun énoncé, aucune brochure, aucun schéma n'est plus à jour! Même les programmes-cadres les plus récemment parus sont considérés comme à revoir, substantiellement dans une forte proportion des cas. En bref, l'enseignement secondaire ontarien actuel se caractérise moins par telle politique ou tel aménagement structurel stabilisé que par la recherche des fondations et, tout autant, de la charpente d'une école secondaire qui, face aux mutations multiples qui, sur les plans politique, démographique, culturel, social et technologique, transforment la société ontarienne, soit en mesure de desservir tous les jeunes en tenant compte le plus possible de leurs capacités, d'assurer l'assimilation, par tous également, d'une part significative de l'héritage culturel de l'humanité et de préparer concrètement ces mêmes jeunes à répondre aux besoins et aux exigences de dépassement de la société d'aujourd'hui et de demain.

C'est donc, par la force des choses, surtout cette recherche que tente de décrire à grands traits ce chapitre. Il le fait en suivant le même plan que le précédent, sur la Colombie-Britannique. Les deux premières sections sont donc centrées respectivement sur l'enseignement secondaire dans son ensemble et la formation spécifiquement proposée aux

jeunes et la troisième sur quelques données quantitatives et grandes préoccupations qui, à leur manière, révèlent où on en est présentement et déterminent le point de départ obligé du proche avenir.

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT

1.1 DES ÉTAPES MARQUANTES

Depuis la Seconde Guerre mondiale, deux commissions d'enquête ont fortement influencé le développement de l'enseignement secondaire de l'Ontario, ainsi d'ailleurs que celui de son enseignement primaire. La première, la Commission Hope (The Royal Commission on Education in Ontario), a siégé de 1945 à 1950. C'est beaucoup grâce à elle que la formation professionnelle et technique a acquis droit de cité à l'intérieur de l'ensemble du système scolaire ontarien et qu'elle s'est si largement répandue au cours des années 1950 et 1960. Une deuxième commission royale d'enquête, créée en 1965, a, pour sa part, reçu le mandat de définir "les buts et les objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario". Son rapport final, paru en 1968 sous le titre *Vivre et apprendre (Learning and Living)*, se montre très critique face aux approches traditionnelles en éducation et, en contrepartie, met de l'avant une philosophie de l'éducation et des propositions concrètes qui, quoique bien accueillies, ont été perçues comme "radicales" (voir, entre autres, TV Ontario, 1986, p. 8). Globalement, en effet, ce rapport, connu sous le nom de ses deux coprésidents, Emmett Hall et Lloyd Dennis, "propose un nouveau système scolaire, plus humain et au sein duquel l'élève sera considéré comme le facteur le plus important" (ibid.); il insiste en particulier sur le fait que "l'apprentissage doit se réaliser à travers l'enquête, l'exploration et la découverte", que "l'école doit permettre aux élèves de choisir ce qu'ils veulent apprendre" et que "l'acte d'apprendre doit prendre place à l'intérieur d'une classe ouverte, où les élèves peuvent communiquer librement entre eux" (ibid.).

Les transformations qui ont suivi chacun de ces rapports ont donné de l'allant au système scolaire ontarien, mais ont aussi, à la longue, engendré un bon nombre de malaises et de dysfonctionnements. Aussi, au début des années 1980, on a de nouveau ressenti le besoin de procéder, au secondaire, à des changements d'une certaine importance, plus directement centrés cette fois sur les contenus de l'enseignement et leurs interrelations avec les étapes et les cheminements d'études proposés aux élèves. C'est en 1984 qu'ont été publiées

officiellement les grandes lignes de cette réforme (voir Ontario, ME, 1984). Elles concernent le cycle intermédiaire de quatre ans qui va de la 7e à la 10e année et le cycle supérieur qui suit (voir ci-après, 1.2)(1). On y relève plusieurs innovations: remplacement des deux diplômes traditionnels de la fin du secondaire (*Ontario Secondary School Graduation Diploma* après une 12e année et *Ontario Secondary School Honour Graduation Diploma* après une 13e année) par un seul (*Ontario Secondary School Diploma* ou, pour les élèves francophones, *Diplôme d'études secondaires de l'Ontario*), suivi ou non par la réussite de "cours préuniversitaires de l'Ontario" ("Ontario Academic Courses"), détermination d'un cadre de formation beaucoup plus précis, accroissement, à travers divers programmes, de la liaison entre l'école et le monde du travail, etc. Cependant, on remarque aussi que l'introduction de ce document — que l'on qualifie de "circulaire" au début du chapitre 2 — insiste sur la continuité qui existe entre son contenu et celui d'autres textes déjà bien connus.

Cette "réforme" a commencé à s'appliquer en septembre 1984; étalée sur six années scolaires, elle devait, dans ses éléments essentiels, avoir adopté la même vitesse de croisière pour tous à compter du 1er septembre 1989. Toutefois, entretemps, l'épreuve du réel, amplifiée par d'importantes mutations politiques (après un très long règne des Conservateurs, coalition des Libéraux et des Néo-Démocrates au printemps de 1985 et victoire des Libéraux en septembre 1987, puis des Néo-Démocrates en septembre 1990), a provoqué quelques soubresauts et reports, dont, en 1989, une version légèrement révisée du document d'orientation de 1984 (voir Ontario, ME, 1989a).

De toute évidence, aux yeux des nouveaux responsables politiques, il y a du sable dans l'engrenage, car, en février 1988, en parallèle à la réforme en cours, une commission de l'Assemblée législative entame, sur l'organisation de l'école ontarienne, une large consultation publique et une réflexion de son cru. Le rapport, paru en décembre 1988, accorde beaucoup d'attention à l'élimination des préjugés et des barrières sociales, culturelles et économiques qui empêchent un certain nombre de personnes de développer toutes leurs capacités. Concernant les changements en cours, il s'y montre plutôt favorable, mais n'en souhaite pas moins l'introduction de plus de souplesse à l'intérieur de la réforme dite ÉOCIS et la réalisation d'une analyse "sur l'impact des exigences relatives à l'obtention des unités (ou "crédits") prévues, l'équilibre entre les cours obligatoires et optionnels, le temps requis pour répondre aux exigences fixées et d'autres aspects structurels de la réforme qui affectent les élèves"

(1) On se réfère couramment à cette réforme et au document qui en précise le sens par le sigle OS:IS, que l'on écrit aussi OSIS (pour "Ontario Schools: Intermediate and Senior Divisions"). En français, on utilise le sigle ÉOCIS, pour *Les écoles de l'Ontario: cycles intermédiaire et supérieur*.

(Oppenheimer, 1989, p. 8-9).

Peu de temps après, dans le Discours du Trône d'avril 1989, le gouvernement annonce son intention de procéder à une rénovation en profondeur du système scolaire, de la maternelle à la fin du secondaire. Au même moment, il rend public un plan général de cinq ans qui indique les aspects qu'il juge prioritaires et la façon dont il entend procéder pour en arriver à l'implantation des mesures jugées nécessaires (voir, entre autres, Ontario, ME, 1992a, p. 6). Les pages qui suivent, centrées sur la situation du début des années 1990, se situent donc à la jonction d'une réforme encore en voie d'implantation et d'une rénovation plus globale en voie de définition concrète.

Toutefois, on n'en est pas encore au dernier mot sur la démarche entreprise au début des années 1980, car, en mai 1993, le gouvernement a créé une nouvelle commission royale d'enquête ...

1.2 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES: UNE VUE D'ENSEMBLE

Lorsqu'on essaie de comprendre de l'extérieur le système scolaire ontarien, on se rend vite compte, au fil des lectures, que le vocabulaire de base utilisé pour décrire les cheminements d'études prévus pose certaines difficultés. En effet, selon la source d'où provient le document consulté ou l'aspect sur lequel on veut mettre l'accent (v.g. les programmes d'études, les structures scolaires ou les orientations de la réforme-rénovation en cours), on se retrouve en face d'une terminologie qui est non seulement différente, mais aussi *non concordante quant aux années d'études ou de scolarité auxquelles elle renvoie*. C'est pour clarifier quelque peu cette situation que nous avons cru utile de préparer le tableau 2, ci-après.

En se reportant au tableau 1, on note l'existence d'au moins trois manières, chacune avec sa propre cohérence, d'identifier les étapes ou grands cheminements du système scolaire ontarien: la première s'appuie sur la Loi sur l'éducation (Chapitre E.2, 1990), la seconde sur l'usage courant et traditionnel dans le milieu scolaire et la troisième sur le vocabulaire qui émerge depuis une dizaine d'années afin de rendre compte avec plus de précision de la portée de certaines réorientations mises de l'avant par la réforme de 1984 et dans la foulée du plan de rénovation de 1989. L'analyse de ce tableau révèle, entre autres, que:

— la maternelle (à l'intention des enfants de 4 ans) et le jardin d'enfants (pour ceux de 5 ans) font partie du "cycle primaire", mais ne sont pas intégrés clairement à l'"école élémentaire" et aux "années de formation";

TABLEAU 2

VOCABULAIRE DE BASE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES À L'INTÉRIEUR DU SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC DE L'ONTARIO

SELON LA LOI SUR L'ÉDUCATION	SELON L'USAGE	SELON LA RÉNOVATION EN COURS
Cycle primaire (Primary Division)	*Éducation préscolaire (Early Years)*	*Les années préparatoires (Early Years)*
• Maternelle (Junior Kindergarten)	• Maternelle	• Maternelle (Junior Kindergarten)
• Jardin d'enfants (Kindergarten)	• Jardin d'enfants	• Jardin d'enfants (Senior Kindergarten)
• Les trois années suivantes: 1re à 3e année de l'école élémentaire	x x x	x x x
x x x	*École élémentaire (Elementary School)*	*Les années de formation (Formative Years)*
Cycle moyen (Junior Division)	• Huit ans: 1re à 8e année	• De la 1re à la 6e année
• Les trois années suivantes: 4e à 6e année de l'école élémentaire		x x x
x x x	x x x	*Les années de transition (Transition Years)*
Cycle intermédiaire (Intermediate Division)	*École secondaire (Secondary School)*	• De la 7e à la 9e année
• Les quatre années suivantes: 7e à 10e année	• Quatre ans: 9e à 12e année	x x x
x x x	• Les CPO (qui, à la fin des années 1980, ont remplacé la 13e année)	*Les années de spécialisation (Specialization Years)*
Cycle supérieur (Senior Division)		• De la 10e année au diplôme d'études secondaires (avec ou sans CPO; la réussite de CPO peut aussi suivre l'obtention du diplôme)
• "Partie du programme d'enseignement d'une école secondaire comprenant les trois années du programme d'études qui suivent le cycle intermédiaire": 11e et 12e année, ainsi qu'au moins six cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)		

— l'expression "école élémentaire" n'a pas nécessairement la même signification dans la loi — où il ressort qu'elle est d'au moins 6 ans, mais peut atteindre dix ans si on y ajoute les quatre années du cycle intermédiaire — que dans l'usage courant, où on considère que sa durée est de huit ans, et dans la rénovation en cours où elle pourrait recouvrir les neuf premières années régulières et, éventuellement, en plus, la maternelle et le jardin d'enfants;

— selon le vocabulaire de base choisi, on peut raisonnablement juger que la durée des études secondaires régulières, abstraction faite des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), est de deux à six ans, de quatre ans ou de trois ans.

Ces précisions ayant été fournies, il devient maintenant plus facile de proposer une vue d'ensemble des cheminements d'études ouverts aux jeunes dans l'enseignement secondaire ontarien. C'est ce que fait le tableau 3, tout en situant ces cheminements par rapport aux études élémentaires qui les précèdent et postsecondaires qui les suivent.

En bref, on peut affirmer que le jeune garçon ou la jeune fille qui a terminé ses huit premières années d'études se trouve, en gros, devant trois choix:

— Il peut combiner études et travail rémunéré en s'inscrivant dans un programme d'apprentissage. Toutefois, parmi les quelque 45 métiers et 600 occupations spécifiques auxquels prépare le système d'apprentissage ontarien, peu lui sont ouverts avant une 10e année (voir Réginald Grégoire inc., 1992, p. 223).

— Il peut entreprendre des études secondaires qui,

- en quatre ans, le prépareront à entrer sur le marché du travail ou à commencer des études dans un collège(1) et, s'il a déjà réussi les six CPO pertinents, dans un établissement universitaire;
- en cinq ans, qui est la durée la plus fréquente pour réussir un diplôme d'études secondaires et au moins six CPO, le rendront admissible à des études universitaires;
- après un an, lui laisseront la possibilité de bifurquer en tout temps dans un programme reconnu d'apprentissage.

— Il peut, de préférence après au moins un an ou deux dans une école secondaire, s'inscrire dans une école professionnelle ou technique qui le préparera, le plus souvent en un an au

(1) Ce collège est celui que, pendant plus de 25 ans, l'on a connu sous l'appellation de "collège d'arts appliqués et de technologie" (CAAT). Depuis environ deux ans, la mention "d'arts appliqués et de technologie" a pratiquement disparu des textes officiels ontariens. La raison en est sans doute la révision de la mission et des orientations de ces établissements qui a fait suite à un rapport majeur paru en 1990 (voir Ontario Council of Regents).

TABLEAU 3

LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ONTARIO

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
EN AMONT	• ***Études élémentaires***: obligatoires à 6 ans. Durée actuelle: huit ans (en plus de la maternelle et du jardin d'enfants), soit, sauf exception, un cycle primaire et un cycle moyen de trois ans chacun et les deux (bientôt trois?) premières années du cycle intermédiaire.
ANNÉES DU SECONDAIRE	1. ***Apprentissage***: à partir de la 9e année ou, plus généralement, de la 10e ou de la 11e année, dans le cadre des programmes *Liaison* (*Linkage*), *Apprentissage combiné aux cours dans les écoles secondaires* (*School-Workplace Apprenticeship Program*) ou d'autres programmes reliés à une école secondaire ou à un collège. 2. ***École secondaire***: actuellement quatre ans sans les cours préuniversitaires de l'Ontario et quatre ou cinq ans avec ces cours. Bientôt une année de moins si la 9e année est rattachée aux études élémentaires (comme elle l'est aux "années de transition"). Options plus ou moins générales ou professionnelles possibles, surtout à partir de la 10e année (alors que débutent les "années de spécialisation"). 3. ***École professionnelle, technique ou autrement spécialisée*** (privée dans la plupart des cas).
EN AVAL	• Poursuite d'études dans une école professionnelle ou technique, un collège, une université ou un établissement spécialisé ayant une vocation particulière.

plus à temps complet, à un métier précis. Des règles particulières s'appliquent dans certains cas, celui des arts par exemple.

1.3 LES ASSISES

Ces cheminements d'études, ainsi que la mission de formation qui est la leur — et dont il sera question plus précisément dans la section 2 —, se déploient à travers un ensemble de dispositions législatives, de buts et d'objectifs, de politiques et de structures qui en sont

soit la source même, soit, en aval, le rappel sous une forme plus concrète. Voici un aperçu de quelques-unes de ces assises.

1.3.1 Cadres légaux

La principale loi qui se rapporte à ces cheminements est la Loi sur l'éducation (*Education Act*). En outre, la formation de certains élèves est aussi régie par la Loi sur les écoles privées de formation professionnelle ou la Loi sur l'apprentissage et la qualification des gens de métier. Une réglementation explicite la portée de chacune de ces lois. Une autre loi susceptible d'avoir des répercussions sur la formation professionnelle des jeunes du secondaire, en particulier sur les programmes d'apprentissage, est en discussion, si même elle n'a pas déjà été adoptée: elle concerne la création d'un Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) et, dans son prolongement, de 22 commissions locales. Nous y reviendrons.

1.3.2 Objectifs de l'éducation scolaire

Dans le document d'orientation déjà signalé de 1984, révisé en 1989, sur les cycles intermédiaire et supérieur, le ministère de l'Éducation indique quels sont les objectifs ou buts ("goals") que vise l'éducation scolaire en Ontario. Ce texte comprend un bref préambule, les 13 objectifs retenus et, dans chaque cas, un bref développement sur leur sens et leur portée. Essentiellement, le préambule attire l'attention sur la volonté du système scolaire ontarien de fournir "une chance égale à tous les élèves" et affirme qu'il a comme fin globale "d'aider chaque enfant à atteindre son plein développement physique, intellectuel, émotif, social, culturel et moral" (Ontario, ME, 1989a, p. 3). En conséquence, enchaîne-t-il, les buts de l'éducation scolaire "consistent à ***aider chaque élève à***:

1) développer une capacité de réponse face aux processus dynamiques de l'acte d'apprendre;

2) accroître sa capacité d'initiative, son sens de l'adaptation et sa créativité, autant dans ses apprentissages que dans sa vie;

3) acquérir les connaissances et les habiletés de base requises pour comprendre et exprimer des idées à l'aide de mots, de nombres et d'autres symboles;

4) se maintenir en bonne santé et à développer un bien-être physique;

5) aimer participer à une expression artistique sous diverses formes et partager avec d'autres la participation à une telle expression;

6) développer l'estime de soi;

7) développer une compréhension du rôle de la personne à l'intérieur de la famille et du rôle de celle-ci à l'intérieur de la société;

8) acquérir les habiletés qui le rendent confiant dans sa capacité de résoudre les problèmes pratiques de la vie quotidienne;

9) développer le sens d'une responsabilité personnelle à l'intérieur de la collectivité locale, nationale et internationale;

10) apprécier les contenus, la culture et les croyances d'un large éventail de sociétés;

11) acquérir les habiletés et les attitudes qui conduisent à une insertion dans le monde du travail qui soit à la fois productive et source de satisfaction;

12) devenir respectueux de l'environnement et à s'engager à une sage utilisation des ressources disponibles;

13) développer des valeurs cohérentes avec des croyances personnelles, éthiques ou religieuses et le bien-être commun de la société" (Ontario, ME, 1989a, p. 3-4).

Plus globalement, selon Jo Oppenheimer, qui reprend ces objectifs et les commente à l'aide de quelques autres passages du document d'orientation de 1984, le "mandat" de l'école ontarienne peut être résumé par deux termes-clefs: ***développement*** et ***préparation***. Le premier renvoie aux dimensions physique, intellectuelle, émotive, sociale, culturelle et morale de la personne déjà mentionnées et le second, soit directement au monde du travail, soit à une éducation postsecondaire (voir 1989, p. 3).

1.3.3 Politiques

Du champ qu'il s'est avéré possible d'explorer au cours de cette étude, il ressort que les politiques ontariennes en regard des orientations et de l'organisation de base de l'enseignement secondaire ont, ces années-ci, comme canaux principaux les trois séries distinctes, quoique interreliées, de documents suivants:

a) Les plus nombreux et les plus courants sont les programmes-cadres et les circulaires ou documents qui leur servent de point d'appui, les accompagnent ou les modifient. L'annexe B du document d'orientation de 1989 reproduit la liste des programmes-cadres alors disponibles, de la 7e année à la fin du secondaire, en anglais, en français, en mathématiques, en sciences, en géographie canadienne, en histoire canadienne, en sciences sociales, en arts, en santé et éducation physique, en études commerciales et en études technologiques (voir Ontario, ME, 1989a, p. 39-40). Depuis, quelques-uns de ces programmes ont été retirés et d'autres sont apparus. La plupart des documents actuellement

en circulation se rapportant à des matières obligatoires, générales ou professionnelles, datent de 1986 ou d'une année postérieure.

b) La seconde série a comme pôle moteur le document d'orientation dit "ÉOCIS" de 1984. Celui-ci a exercé une influence sur les programmes-cadres parus depuis, dont tous les CPO, mais la concrétisation de la réforme qu'il propose sur maints autres aspects que les programmes eux-mêmes — il met de l'avant, par exemple, plusieurs avenues afin que les tous les élèves entrent désormais en contact avec les réalités du monde du travail — a aussi exigé la production de divers textes. On peut citer, parmi d'autres, le guide portant sur les politiques et les procédures relatives à l'éducation coopérative (voir Ontario, ME, 1989b).

c) Le plan de rénovation du système scolaire lancé par le gouvernement en 1989 est aussi à l'origine de toute une série de documents de consultation, de synthèse et d'orientation (voir, par exemple, sur les années de spécialisation, Ontario, ME, 1991 et, sur l'éducation technologique, id., 1990b et 1992c). Plusieurs autres encore sont attendus.

1.3.4 Structures

Ministère de l'Éducation et conseils scolaires

Lors du remaniement ministériel du 3 février 1993, les ministères de l'Éducation, des Collèges et Universités et de la Formation professionnelle ont été regroupés dans un nouveau ministère "de l'Éducation et de la Formation" (*Education and Training*). En se reportant à la documentation publiée par l'ancien ministère de l'Éducation, on constate que la formation de comités consultatifs ou de groupes d travail est fréquente. Cette forme de consultation, *ad hoc*, était, semble-t-il, la forme la plus courante pratiquée par les instances de ce ministère; il n'existe pas en Ontario de conseil consultatif permanent ayant force de loi. Pour remplir sa mission, le ministère dispose de six bureaux régionaux (de l'Ouest, de l'Est, du Centre, du Nord-Est, du Nord-Ouest et du Centre-Nord).

La fusion et le réaménagement des conseils scolaires datent, pour l'essentiel, des années 1960. En 1990-1991, la province comptait 170 conseils scolaires, soit 111 publics et 59 catholiques; deux d'entre eux étaient considérés comme "francophones" (voir Ontario, ME, 1992b, p. 9). Au moins un autre conseil scolaire francophone s'est ajouté par la suite. L'ensemble de ces conseils possèdent environ 785 écoles secondaires (voir ibid.).

Conseils de l'industrie et de l'éducation (Industry-Education Councils)

Au Canada, le premier de ces conseils a été celui de Hamilton-Wentworth, en 1980. Depuis, en Ontario, une douzaine d'autres ont vu le jour. Le Conseil de l'industrie et de l'éducation de Hamilton-Wentworth est demeuré l'un des plus actifs dans sa propre région et a beaucoup contribué à la création d'organismes similaires ailleurs.

Ces conseils réunissent des représentants ou représentantes, d'une part, d'entreprises, de syndicats, d'administrations publiques et d'organismes professionnels ou communautaires et, de l'autre, de conseils scolaires, de collèges et d'universités. Leur objectif général consiste à faciliter le passage des élèves et des étudiants ou étudiantes au monde du travail. Leurs objectifs spécifiques peuvent varier quelque peu d'un conseil à l'autre, mais ils comprennent habituellement la promotion chez les jeunes d'une meilleure information sur les réalités du monde du travail, d'une orientation professionnelle plus adéquate et d'une formation qui prépare aux habiletés requises dans le monde du travail, une sensibilisation des entreprises à l'accueil aux jeunes et, plus globalement, le développement d'une compréhension et d'une collaboration mutuelle plus poussées entre le monde de l'éducation et la collectivité. À ces fins, ces conseils soutiennent la réalisation d'études, suscitent des rencontres entre personnes appartenant à des milieux différents, organisent des ateliers d'information entre responsables ou à l'intention d'enseignants et d'enseignantes, diffusent des documents d'information à l'adresse de diverses catégories de personnes, etc. (voir, entre autres, Philip, 1990).

Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM)

En 1992, le premier ministre et le ministre de la Formation professionnelle ont cosigné un document de consultation proposant la création d'un tel conseil (connu en anglais sous l'appellation de *Ontario Training and Adjustment Board*, ou OTAB) (voir Rae and Allen, 1992). Il est prévu que ce conseil disposera de sa propre loi et, tout en relevant d'un ministre, aura la responsabilité immédiate de tous les programmes de formation et de développement de la main-d'oeuvre subventionnés par des fonds publics. Pour s'occuper de la formation comme telle, il continuera cependant de faire appel aux collèges, aux conseils scolaires et aux mêmes autres organismes publics ou privés qui s'en chargeaient avant sa création. Les représentants et représentantes des entreprises et des syndicats y joueront un rôle-clef. On sait déjà que ce conseil aura des ramifications dans l'ensemble de la province.

Parmi ses responsabilités, figure celle de "tous les programmes provinciaux qui font

partie du système d'apprentissage" (id., p. 16. Voir aussi p. 11 et 13). C'est ce qui justifie sa mention ici, une mention qui s'impose d'autant plus que, tel que déjà signalé dans le tableau 3, l'apprentissage fait partie des options offertes aux jeunes dès l'école secondaire et que l'on souhaite, au cours des prochaines années, accroître encore la place qu'il y tient.

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF

Dans ce domaine, l'enseignement secondaire ontarien est engagé dans un processus très ouvert de changement, où les gestes déjà posés et la réflexion en cours empruntent largement à des paramètres fort différents de ceux sur lesquels reposent l'organisation et les contenus de la formation donnée actuellement. Sur plusieurs points, ce mouvement de rénovation, annoncé en tant que tel, ressemble à celui dont fait état ci-après le chapitre sur les États-Unis, plus particulièrement peut-être dans les passages consacrés au Michigan, son voisin du sud, son quasi-égal par la population (environ 9 300 000 personnes au Michigan et 10 000 000 en Ontario) et son semblable par plusieurs caractéristiques socio-économiques. Toutefois, pour le moment, ce mouvement paraît moins affirmé en Ontario qu'au Michigan; on en est encore davantage, selon plusieurs indices, au stade des explorations, des esquisses et des avancées plus ou moins expérimentales qu'à celui des décisions globales et sans retour. En conséquence, pour décrire cette réalité mouvante, en état de dérivation pour ainsi dire, il s'impose de se tourner du côté des thèmes qui, au coeur des politiques relatives à l'enseignement secondaire, font l'objet de recherche, de consultation, d'expériences et, dans certains cas, de prises de position dans une direction nouvelle. Le triple couple des formations commune et spécialisée, générale et professionnelle et secondaire et postsecondaire répond en tout point à ces critères.

2.1 FORMATION COMMUNE ET FORMATION SPÉCIALISÉE

La tournure des événements de ces dernières années oblige pratiquement à s'arrêter d'abord sur ce qu'est devenue la 9^{e} année. Il sera plus facile ensuite de faire le point sur les trois années qui suivent et les cours préuniversitaires de l'Ontario.

2.1.1 En neuvième année

Lors de la réforme de 1984, il a été décidé de maintenir la 9^{e} année dans le giron de l'enseignement secondaire et d'y prévoir, comme pour les cours de la 10^{e} à la 12^{e} année, des

contenus ayant trois niveaux de difficulté: fondamental, général et avancé[1]. Cependant, de 1987 à 1993, on a assisté à un vif débat sur la pertinence de ces niveaux et, plus profondément, sur la place que devrait occuper la 9e année régulière d'étude dans le cursus scolaire. On peut résumer ainsi, très schématiquement, la question soulevée: la 9e année doit-elle être considérée comme une année de formation *commune*, dans le prolongement des précédentes, ou le début d'une formation *spécialisée*? Il importe de signaler que le litige ne porte pas sur la place accordée à la formation dite professionnelle; en effet, depuis plusieurs années déjà, ce type de formation est relativement peu important en 9e année et ce qui en reste n'a pas vraiment fait l'objet d'une opposition de principe. On verra même plus loin que, sous la dénomination d'éducation technologique, la part faite à une telle formation sera probablement jugée souhaitable dans l'avenir pour une plus forte proportion des élèves. Ce qui fait problème, c'est que, dans le cours ordinaire des choses, les niveaux de difficulté conduisent, tôt ou tard, vers une spécialisation qui correspond à une catégorie d'établissements et à un statut social (En clair, le niveau fondamental tend à conduire à court terme vers le marché du travail, le niveau général vers le collège et le niveau avancé vers les CPO et l'université). Il y aussi ce fait non négligeable que, selon certaines études, "la principale différence qui existe entre les classes de niveau général et celles de niveau avancé semble être ce fait que les attentes, la motivation et la réussite au jour le jour sont beaucoup plus faibles dans les premières que dans les secondes" (Holmes, 1990, p. 5).

Destinée à clore le débat, une première décision ministérielle favorable à une 9e année structurée autour d'une formation commune a dû être réétudiée et son application reportée. Toutefois, il est maintenant acquis, à la suite de la réalisation de plusieurs projets-pilotes, que, à compter de septembre 1993, la 9e année sera définitivement rattachée aux années de transition plutôt qu'aux années de spécialisation (voir tableau 2); les nouveaux programmes, dont l'implantation sera étalée sur trois ans, ont d'ailleurs déjà commencé à paraître. Du même coup, les niveaux de difficulté sont abolis, mais, pour le moment, certains des cours suivis en 9e année continueront à donner lieu à des unités (ou crédits) en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Dans une lettre au personnel enseignant datée du 20 novembre 1992, le ministre de l'Éducation précise que "les changements apportés ... ont pour but d'élever les attentes pour tous les élèves par l'entremise d'un programme d'études commun" (Silipo, p. 1). Ainsi, ajoute-t-il, "en permettant à tous les élèves de se concentrer plus

(1) Pour de plus amples précisions sur ces niveaux de difficulté, ainsi que sur quelques autres points qui constituent le fond de scène de ces pages (les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, l'apprentissage comme mode de formation, etc.), on peut se reporter à Réginald Grégoire inc., 1992, p. 220-223 et 235-237.

longtemps sur les grands champs d'études avant de prendre des décisions importantes et à long terme en ce qui concerne leurs études subséquentes, nous espérons voir augmenter leur niveau de rendement" (ibid.).

Dans certains milieux, y compris au sein du gouvernement et du ministère de l'Éducation, on s'est ouvertement demandé si la 10e année ne devrait pas, elle aussi, être rattachée aux années de transition et faire partie de la formation dite "commune". Cependant, étant donné les énergies qu'il a fallu déployer pour régler le cas de la 9e année, cette hypothèse ne semble plus figurer directement à l'ordre du jour. On peut néanmoins penser que la commission d'enquête dont il a été question dans la section 1.1 sera amenée à revenir sur le sujet.

2.1.2 À partir de la dixième année

En ce moment, pour obtenir un diplôme d'études secondaires, il faut avoir accumulé 30 unités (une unité équivaut à 110 heures d'enseignement), dont 16 obligatoires réparties dans neuf ou, selon les cas, dix matières différentes (voir, entre autres, Ontario. ME, 1989a, p. 19). Compte tenu des modifications apportées à la 9e année, mais aussi pour plusieurs autres raisons (économiques, sociales et proprement éducatives), le gouvernement a, tel que déjà mentionné, annoncé dès 1989 son intention, fermement renouvelée depuis, de procéder à une révision substantielle de la plupart des aspects de l'enseignement secondaire de la province. En 1992, une importante consultation a d'ailleurs eu lieu sur le sujet, sous la responsabilité du secrétariat spécial (*Learning Programs Secretariat*) créé en 1989 pour donner suite au projet de réforme du système scolaire alors rendu public. Nous ne savons pas encore quels ont été les résultats de cette consultation, mais nous connaissons les thèmes sur lesquels elle a porté et les préoccupations qui ont fait l'objet d'interrogations spécifiques (voir Ontario, ME, 1991). Voici quelques-unes de ces préoccupations qui recoupent plus directement le champ de la présente étude:

— la production de cours basés sur plus qu'une matière scolaire et, dans la même ligne, le développement, au plan local, de cours qui s'appuient sur plusieurs programmes-cadres (voir id., p. 10);

— l'élaboration de programmes-cadres construits autour d'habiletés générales susceptibles d'applications à l'intérieur de plusieurs matières (voir ibid.);

— la réserve, au cours de chacune des années de spécialisation, de temps pour l'étude de questions-clefs concernant la société et la vie humaine et l'attribution conséquente d'unités reconnues (voir id., p. 12);

— la conception et l'enseignement de cours en coopération avec des organismes communautaires ou d'autres organisations externes au système scolaire (voir ibid.);

— la mise au point d'une politique qui définit les résultats que les élèves devraient atteindre (voir id., p. 15);

— l'élargissement des politiques relatives à la coopération avec des entreprises commerciales ou industrielles et d'autres organismes concernant le développement de programmes d'éducation coopérative à l'intention des élèves (voir id., p. 19);

— le remplacement du système actuel d'unités à l'intérieur de la 10e année, d'une partie de la 10e année ou de l'ensemble des années de spécialisation (voir id., p. 25);

— l'élimination des niveaux de difficulté dans une partie ou la totalité de la 10e année, voire dans l'ensemble des années de spécialisation (voir id., p. 26);

— la redéfinition de ce que signifie une unité et l'élaboration d'une politique qui met l'accent sur les apprentissages maîtrisés plutôt que sur un nombre minimum d'heures spécifiées à l'avance et la réussite des travaux prévus dans le cadre du cours (voir id., p. 27);

— la modification de la politique actuelle, qui limite aux certificats en musique les certificats spécialisés obtenus en dehors de l'école par lesquels un élève peut se voir reconnaître des unités en vue de son diplôme d'études secondaires (voir id., p. 28).

En outre, dans la section suivante (2.2), on verra comment les changements déjà sérieusement envisagés dans le domaine des études technologiques (ou professionnelles) modifient, eux aussi, la vision que l'on se fait habituellement d'une formation spécialisée.

Il nous reste à dire un mot des CPO, qui forment une catégorie à part. Ils peuvent donner droit à des unités dans le cadre du diplôme d'études secondaires ou, au gré de l'élève, être suivis après l'obtention de ce diplôme. Ce sont, en somme, des cours de base dans une voie spécialisée. En effet, d'un côté, leur contenu est axé sur des notions, des concepts ou d'autres apprentissages fondamentaux dans tel ou tel domaine précis du savoir (biologie, civilisation classique, langue et littérature, etc.), mais, de l'autre, ils ont pour fonction de préparer à l'entrée dans tel programme universitaire bien déterminé. Selon une liste datée de mai 1992, le nombre de ces cours est de 105, mais il convient de préciser que 64 d'entre eux portent sur autant de langues distinctes (qui vont de l'hébreu et du tamil à l'arabe et au japonais). Quel que soit le programme universitaire choisi, six de ces cours, tous orientés vers une préparation à suivre ce programme, sont requis comme condition d'admission. Un élève peut prendre plus de six cours ou, dans l'espoir d'améliorer sa note, reprendre deux fois le même.

2.2 FORMATION GÉNÉRALE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

L'évolution des connaissances et, plus encore, des attentes de la société et des exigences du marché du travail ont conduit les responsables ontariens du système scolaire à pousser de plus en plus loin, depuis une dizaine d'années, leurs interrogations sur la formation générale, la formation professionnelle et les rapports entre l'une et l'autre. Au début des années 1980, c'est surtout autour des matières et des contenus considérés comme étant de formation générale ou de base que des inquiétudes se sont manifestées et que des réformes ont été entreprises, d'abord en formation générale, mais aussi en formation professionnelle. Depuis 1988 environ, alors qu'a commencé une nouvelle phase intensive de remises en question, ce sont plutôt les contenus et les aménagements reliés à une préparation à une fonction de travail dans la société telle qu'on la voit de plus en plus nettement se dessiner qui ont retenu en priorité l'attention. Pour rendre compte de la situation ainsi créée dans ses éléments essentiels, les seuls dont il est possible de faire état ici, il sera donc question, dans un premier temps, des types de contenus qu'exige le diplôme d'études secondaires actuel (i.e. avant les changements apportés à la 9e année) ou qui peuvent y conduire, puis, par la suite, des deux axes plus directement "professionnels" de ces contenus, soit l'éducation technologique et les divers programmes de formation ayant une composante extrascolaire.

2.2.1 Les contenus actuels

Des 30 cours que doit avoir réussi un ou une élève pour obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO)[1], 16 sont obligatoires. Quinze ont comme sujet des matières connues: anglais, histoire, arts, etc.; dans quelques matières, l'élève peut choisir un cours plutôt qu'un autre, mais toujours à l'intérieur d'un éventail très restreint. Seul le 16e cours porte sur une matière qu'il est de tradition de classer parmi les contenus professionnels; dans ce cas, l'élève est libre de choisir parmi une série de cours d'"études commerciales" ou d'"études technologiques". Les 14 autres cours sont optionnels et permettent, "dans un champ spécialisé du curriculum" (Ontario, ME, 1989a, p. 19), un cheminement plus ou moins général ou plus ou moins professionnel. L'élève effectue son choix parmi tous les cours disponibles dans son école, y compris parmi ceux qui figurent dans la liste des cours obligatoires (voir ibid.). C'est le ministère de l'Éducation qui détermine les grandes lignes du contenu de tous les cours obligatoires et de la plupart des autres, mais les conseils scolaires et

(1) Un cours équivaut à 110 heures d'enseignement et compte pour une unité. Dans certaines circonstances, des fractions d'unité de 30 heures, ou d'un multiple de 30 heures, sont possibles.

les écoles disposent d'une certaine latitude pour les développer et les adapter et on les encourage fortement à l'utiliser.

Dans l'enseignement secondaire ontarien, il n'existe pas de voie ou de filière définie comme étant "professionnelle", par rapport à une autre qui serait "générale", mais on y offre un bon nombre de cours dont le contenu, selon les canons en usage jusqu'à tout récemment, est d'ordre professionnel. Dans la pratique courante de ces dernières années, ces cours se divisent en trois catégories:

— les uns font partie du champ des études commerciales et ont comme objet la comptabilité, la dactylographie, le marketing, l'informatique, l'étude du consommateur ("consumer studies"), l'économie, l'anglais commercial, etc.;

— les autres font partie du champ des études technologiques et ont comme objet les transports, la construction, l'horticulture, les services personnels, les services alimentaires, etc.;

— enfin, d'autres se caractérisent par la place qu'ils accordent à une expérience concrète dans un milieu de travail; la composante scolaire de tels cours est souvent commerciale ou technologique, mais rien n'empêche qu'elle soit en français, en biologie ou en géographie. Ces cours ont habituellement comme cadre l'éducation coopérative ou l'apprentissage; nous y reviendrons.

Tant le champ des études technologiques que commerciales comprennent quelques cours préuniversitaires de l'Ontario. Ces cours ne sont pas réservés aux élèves qui aspirent à faire des études universitaires.

2.2.2 L'éducation technologique

Dans la sous-section qui précède, on a pu constater que, dans le système scolaire ontarien, qui accorde pourtant autant d'attention que beaucoup d'autres à une préparation de ses élèves à une entrée immédiate sur le marché du travail après une 12^{e} année d'étude, il n'est pas facile de tirer une ligne entre formation générale et formation professionnelle. Dans les travaux en cours, les frontières entre l'une et l'autre deviennent encore moins faciles à déceler; l'expression "formation professionnelle" (ou, en anglais, "vocational education") ne fait plus partie, à toutes fins pratiques, du vocabulaire de base que l'on y utilise.

Dans la ligne la plus rapprochée qui soit de l'ex-formation professionnelle, ce dont il est question maintenant, c'est d'"éducation technologique" ("technological education"). On est encore loin du fin mot sur le sujet, mais on a dépassé le stade des premiers tâtonnements. Pour illustrer ce dernier point, nous ferons surtout appel à deux documents. Le premier est un guide de consultation semblable à celui déjà cité sur les années de spécialisation (voir Ontario, ME, 1990b) et le second une version préliminaire de la nouvelle politique en voie d'élaboration sur l'éducation technologique, "des années préparatoires aux années de spécialisation" (voir Ontario, ME, 1992c).

En plus d'un message du sous-ministre de l'Éducation, d'une double introduction et de quelques informations générales, le guide de consultation d'octobre 1990 sur l'éducation technologique contient deux textes de réflexion, des questions précises autour de 13 thèmes et une liste de thèmes supplémentaires qui ne sont que brièvement énoncés. Comme la plupart des points soulevés dans ce document sont repris dans le second mentionné ci-haut, et dont il sera question ci-après, nous nous limitons ici à évoquer quelques-uns des thèmes qui ont fait l'objet d'une consultation précise:

— Comment une sensibilisation à la technologie ("technological literacy") pourrait-elle devenir un acquis de base ("basic skill") pour tous les élèves (voir id., 1990b, p. 18)?

— S'il est décidé d'intégrer l'éducation technologique dans l'ensemble du curriculum, dans quel sens devrait-on développer les politiques relatives à un curriculum provincial? Faudrait-il, par exemple, produire de nouveaux documents d'orientation pour soutenir cette intégration (voir id., p. 21)?

— Au cours des années de spécialisation, quelle relation devrait-on établir entre une formation spécialisée et de grands champs technologiques ("broad-based technologies") tels que *les communications*, *les services*, *la fabrication manufacturière*, *la construction* et *les transports*? Ainsi, la formation spécialisée devrait-elle prendre place seulement après la réussite d'un programme dans un grand champ technologique? Des programmes de formation spécialisés devraient-ils plutôt être intégrés à l'intérieur de chacun de ces champs? Ou encore: des matières spécialisées du domaine technologique devraient-elles être enseignées sans préalable (voir id., p. 6 et 24)?

— À quel genre d'expériences d'apprentissage en milieu de travail devrait-on faire appel pour amplifier la portée des programmes d'éducation technologique (voir id., p. 26)?

— À quel moment l'acquisition d'habiletés spécialisées devrait-elle intervenir? Est-ce seulement après la fin des études secondaires (voir id., p. 30)?

Le second document retenu n'est qu'un document de travail. Il doit être reçu comme tel, mais il propose de manière très structurée une vue d'ensemble qui est déjà l'aboutissement d'une vaste consultation et, de toute évidence, d'un assez long processus de réflexion. En

voici quelques éléments-clefs jugés pertinents dans la présente étude:

a) Désormais, l'éducation technologique pourrait être considérée comme un sujet d'étude, de la maternelle à la fin des études secondaires. Au cours des années de spécialisation, cette éducation aurait comme points d'ancrage de larges champs technologiques. Aux cinq déjà mentionnés dans le guide de consultation (communications, services, fabrication manufacturière, construction et transports), on a ajouté le design. Sont incluses dans ce concept d'éducation technologique à la fois la sensibilisation de tous les élèves, garçons et filles, aux réalités technologiques du monde actuel *et* la préparation plus immédiate d'un certain nombre d'entre eux à un travail à l'intérieur d'un champ technologique particulier, voire d'une spécialité à l'intérieur de ce champ.

b) Alors que les programmes d'éducation technologique actuels tournent autour de biens physiques et de services, les nouveaux programmes incluront les processus humains et sociaux, ainsi que les systèmes environnementaux et les valeurs associées à l'utilisation de la technologie(1). En bref, à tous les niveaux du système scolaire, ces programmes comprendront les connaissances et les habiletés qu'implique l'étude des trois domaines majeurs suivants:

— les *produits physiques*: objets, ordinateurs, outils, etc.;

— les *processus humains et sociaux*: systèmes, techniques, plans, etc.;

— les *systèmes environnementaux*: soit les processus ou les produits qui modifient l'environnement.

c) Dans ces trois domaines, on fait appel à la technologie afin de rendre le monde physique et naturel compatible avec les besoins de l'être humain. Dans ce contexte, les connaissances et les habiletés d'ordre technologique qui sont requises pour pouvoir procéder aux adaptations nécessaires se rattachent à dix concepts centraux, qui sont les suivants: *structures, matériaux, fabrication, mécanismes, pouvoir et énergie, contrôle, système, fonction, esthétique* et *ergonomie*. Dans toutes les classes du système scolaire, on enseignera donc ces concepts sous l'angle et avec les moyens appropriés à chacune.

d) Tous les programmes d'éducation technologique feront appel à la participation de chaque

---

(1) Dans ce document, le terme "technologie" renvoie à toute utilisation concrète des idées, des matériaux et de l'énergie afin de créer, à des fins sociales, des produits, des connaissances, des processus et des systèmes.

élève ("student-centred"), auront une activité comme point d'appui ("activity-based"), attireront l'attention sur les processus en cause ("process-oriented") et auront la réalisation de projets comme perspective ("project-driven"). En outre, ils mettront l'accent sur des techniques de résolution de problèmes qui prévoient plus d'une solution et, autant que possible, on y intégrera matières de base et contenus d'éducation technologique proprement dits.

e) En 11^{e} et 12^{e} année, les études technologiques seront plus spécialisées et se situeront nécessairement à l'intérieur des six champs déjà identifiés (considérés dans les circonstances comme incluant toutes les technologies connues). Dans un tel cadre, l'intégration de matières de base et de contenus technologiques est jugée très souhaitable et la réalisation de stages en milieu de travail quasi indispensable.

2.2.3 Les programmes avec une composante extrascolaire

L'une des caractéristiques de la réforme de 1984 est l'affirmation que tous les élèves, quelle que soit leur future carrière, doivent être sensibilisés aux réalités du monde du travail. Cette reconnaissance, accompagnée de dispositions concrètes, faite suite à plusieurs expériences tentées par des conseils scolaires dès le milieu des années 1960 (voir Scott, 1979, p. 36) et l'acceptation, depuis 1977, par le ministère de l'Éducation que des unités soient accordées pour des cours réalisés selon un mode coopératif entre une école et un milieu de travail. Dans le volume ci-haut cité, Ian Scott décrit et commente des expériences pédagogiques de relations école-travail effectuées dans les années 1970 dans chacun des sept conseils scolaires du Toronto métropolitain. Dès ce moment, comme ce fut le cas encore ces dernières années, le conseil scolaire de North York faisait figure de pionnier (voir id., p. 36-40).

Depuis le milieu des années 1980, le nombre d'élèves du secondaire qui a tiré parti de l'un ou l'autre des programmes mis sur pied pour permettre une expérience éducative dans un milieu de travail a crû de façon considérable et, sauf erreur, continue. Les appellations, comme diverses modalités de participation, ont varié, mais on peut, du moins pour les fins de cette étude, affirmer que les initiatives lancées au cours de cette période par le ministère de l'Éducation ou des conseils scolaires se rattachent toutes à l'un ou l'autre des deux modèles suivants: l'éducation coopérative ou l'apprentissage. La principale différence que nous faisons entre les deux est que, dans le premier cas, le stage dans un milieu de travail n'engage que le réseau de l'éducation, tandis que, dans le second, il implique une certaine reconnaissance

comme apprenti ou apprentie et l'assurance que tout cours réussi ayant une composante extrascolaire raccourcira d'autant le temps requis ultérieurement pour la qualification dans une occupation spécifique ou un métier reconnu.

L'éducation coopérative

Dans un document officiel consacré aux politiques et aux procédures relatives à cette éducation dans les écoles secondaires de l'Ontario, le ministère de l'Éducation en donne la définition suivante: "Elle est un mode d'apprentissage de caractère "expérientiel". Effectué selon les orientations du ministère de l'Éducation, celui-ci intègre l'étude en classe dans les matières de base et sur les contenus théoriques avec une expérience dans un milieu de travail" (Ontario, ME, 1989b, p. 3). Un tel type d'éducation suppose, ajoute-t-on, "un partenariat entre le secteur de l'éducation, des affaires, de l'industrie et du travail et implique habituellement un ou une élève, un enseignant ou une enseignante, un employeur ou une employeuse et un employé superviseur ou une employée superviseure" (id., p. 24). Comme on le voit, cette définition est très large et englobe même, pour une part, l'apprentissage, qui possède en effet de nombreux éléments communs avec l'éducation coopérative. Par ailleurs, elle exclut le simple stage de sensibilisation d'une durée inférieure à quatre semaines durant une année scolaire que prévoit le document d'orientation sur les cycles intermédiaire et supérieur de 1989 (voir id., 1989a, p. 27-28). En effet, un tel stage n'est pas considéré comme un cours — ou une partie d'un cours — et ne peut donc donner droit à l'obtention d'une unité — ou d'une fraction d'unité. Il en est de même pour d'autres activités plus ou moins similaires, telles, par exemple, celles réalisées en collaboration avec les conseils de l'industrie et de l'éducation (voir 1.3.4).

On doit, précise le même document sur l'éducation coopérative, viser à ce que ***tous*** les élèves du secondaire effectuent des expériences de travail intégrées à leur curriculum et on encourage les éducateurs et les éducatrices "à étendre l'éducation coopérative *à tous les champs du curriculum de l'école secondaire* et à imaginer de nouvelles avenues dans ce domaine" (voir id., 1989b, p. 1. L'italique est de nous). On insiste aussi beaucoup sur la planification des activités, la préparation systématique des élèves à l'expérience qu'ils vivront (en les informant autant sur les aspects santé et sécurité, légaux et éthiques que sur les attentes de l'école et du milieu de travail à leur endroit) et la mise au point, pour chacun d'eux, d'un plan individualisé "décrivant les connaissances, les habiletés, les attitudes et les valeurs qu'il aura la possibilité d'acquérir à la faveur de son expérience de travail" (id., p. 3). La composante extrascolaire du cours doit être conçue et supervisée de manière à élargir vraiment

l'expérience éducative des élèves (id., p. 8 et *passim*); tout au long du document, ce postulat constitue le critère de base pour décider de ce qui est jugé le plus souhaitable concernant l'organisation des stages, les relations avec l'entreprise ou l'organisme d'accueil, l'évaluation des élèves, etc. Plus précisément, la composante extrascolaire, qui doit occuper au moins le tiers, mais pas plus que la moitié, de la durée du cours, "doit permettre à tous les élèves de développer les habiletés exigées par le monde du travail et la solution de problèmes, d'acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes du même ordre que celles de la composante suivie à l'école, d'accroître leur confiance en eux et de devenir plus mûrs dans un environnement adulte, loin de l'environnement quotidien de jeunes de leur école" (id., p. 8). Il n'y a aucune limite au nombre d'unités qu'un élève peut acquérir selon un mode coopératif (voir id., p. 17-18). Toutefois, les CPO ne peuvent faire partie de ce nombre.

L'éducation coopérative est désormais inscrite dans l'ensemble de l'enseignement secondaire ontarien. En conséquence, le temps est venu, pour "tout conseil scolaire", "de posséder des politiques et des procédures concernant son implantation, la préparation des élèves à une expérience dans un milieu de travail, leur placement dans un tel milieu, leur supervision tout au long de leur expérience, l'intégration par les élèves des composantes scolaire et extrascolaire, l'évaluation de leurs apprentissages et les autres tâches administratives requises pour une éducation coopérative réussie" (id., p. 22).

L'apprentissage

Au début des années 1980, le mode particulier de formation que constitue l'apprentissage a fait l'objet en Ontario d'une révision substantielle en même temps que d'une relance. En 1989, il préparait à 17 métiers réglementés à accréditation obligatoire et à 39 métiers réglementés à accréditation facultative (voir Simard et Mougeot, 1991, annexe sur l'apprentissage), ainsi qu'à plus que 600 occupations spécifiques. Deux diplômes ponctuent le cheminement des élèves; le *Certificat d'apprentissage* (*Certificate of Apprenticeship*) confirme qu'un apprenti ou une apprentie "a réussi son programme de formation" et le *Certificat de qualification professionnelle* (*Certificate of Qualification*) qu'il "a réussi l'examen final lui permettant la pratique de certains métiers" (ibid.). Une personne peut obtenir un certificat de qualification professionnelle dans un métier où il n'est pas obligatoire.

Dans les écoles secondaires ou en relation étroite avec elles, on a, depuis une dizaine d'années, développé surtout deux programmes d'apprentissage:

a) Le premier s'appelle *Liaison* (*Linkage*). Le document d'orientation de 1984 du ministère de l'Éducation, ainsi que sa version révisée de 1989, lui accordent une attention particulière (voir Ontario, ME, 1984, p. 27 et 1989a, p. 28). Ce programme ne s'applique qu'à un petit nombre de métiers, mais ce sont des métiers très courus (tels que mécanique des véhicules moteurs, machiniste et coiffeur ou coiffeuse). Un élève peut y accumuler jusqu'à dix unités, toutes reconnues à la fois pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et dans le profil de formation qui conduit à un certificat d'apprentissage dans un métier déterminé.

b) Le second est connu sous le nom de *Apprentissage combiné aux cours dans les écoles secondaires* (ACCÉS) (*School-Workplace Apprenticeship Program*). Encore dans les langes en 1989, et ce dans une région seulement, celle de Guelph, selon Jo Oppenheimer (1989, p. 56-57), un relevé officiel des inscriptions en 1992 indique qu'il rejoint quelques centaines d'élèves répartis dans 32 conseils scolaires. Une conversation téléphonique avec un agent d'éducation du ministère de l'Éducation nous a confirmé que ce programme suscitait effectivement un grand intérêt. Sauf exception, on ne peut y entrer qu'après avoir réussi une 10^{e} année. Il diffère du programme Liaison principalement en ceci que la composante extrascolaire peut occuper jusqu'à 60% du temps et que, par voie de conséquence, la durée requise pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est plutôt de deux ans et demi ou trois ans que deux. Comme il s'agit d'un programme qui, au moins jusqu'en juin 1993, conserve un caractère expérimental et est financé sur dépôt de projet par un conseil scolaire, plusieurs aspects varient d'un conseil à l'autre. Ainsi, un certain nombre d'élèves suivent une partie de leurs cours dans un collège tandis que d'autres suivent les cours théoriques requis dans leur école et, dans tel conseil scolaire, un élève peut suivre des CPO en même temps qu'il prépare son diplôme d'études secondaires et son certificat d'apprentissage. On nous a laissé entendre que ce programme pourrait, à brève échéance, remplacer entièrement le programme *Liaison*.

2.3 FORMATION SECONDAIRE ET FORMATION POSTSECONDAIRE

Malgré le besoin ressenti, au début des années 1980, d'une collaboration entre écoles secondaires et collèges et la volonté affirmée d'y répondre (voir Oppenheimer, 1989, p. 12), "tout lien de continuité entre un programme d'études du secondaire et un du collège était encore, à la fin de la décennie, "largement le résultat du hasard" (id., p. II et 32). Le vent n'a commencé à tourner (ou à se lever!) que vers 1989, à la suite d'une expérience menée en 1988-1989 dans la ville de York, entre l'école secondaire Vanier et le collège Seneca (idem,

1992, p. 13), et l'intérêt manifesté pour le sujet par les ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités. Ceux-ci ont d'ailleurs publié conjointement à ce moment un premier guide général (voir Ontario, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1989 ou 1990)(1). Un relevé effectué en 1990 mentionnait déjà 44 projets, en cours d'élaboration ou de réalisation avec la participation de presque tous les collèges et d'une cinquantaine de conseils scolaires (voir, entre autres, Oppenheimer, 1992, p. 14).

Cette évolution est fortement apparentée au mouvement américain "tech prep" (ou "2 + 2"); en Ontario, on lui a donné le nom d'*Articulation*. Ici ou là, on qualifie ainsi un partage d'équipements ou une collaboration entre enseignants ou enseignantes, mais l'intention qui est à son origine va beaucoup plus loin; elle implique au minimum que, à l'intérieur d'un champ d'études donné, un ensemble de cours des dernières années du secondaire et de l'enseignement collégial s'enchaînent harmonieusement et constituent un tout cohérent. À un niveau plus avancé, elle suppose que la gamme des cours en cause recouvre quelques années d'étude, que le contenu de ces cours est planifié en commun et qu'une semblable collaboration existe pour l'évaluation des élèves et la reconnaissance des unités à des fins de diplomation.

Le guide déjà cité précise que l'"articulation" entre le secondaire et le postsecondaire est un processus "qui doit soutenir le développement des élèves et leur fournir au niveau secondaire des buts en vue de leur carrière et d'études postsecondaires" (voir Ontario, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1989 ou 1990, p. 1). "Tous" les programmes des écoles secondaires, ajoute-t-on, "peuvent être articulés avec des programmes collégiaux appropriés" (ibid.). Dans les pages suivantes, le guide énonce d'ailleurs quelques conditions susceptibles d'assurer la réussite de projets d'articulation et, dans la ligne des objectifs souhaités, propose un schéma en trois étapes (Planification, Implantation et Suivi et Évaluation).

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR

Vu de l'extérieur, l'enseignement secondaire ontarien renvoie une image pour le moins paradoxale. En effet, d'un côté, il s'est engagé depuis plusieurs années dans un processus soutenu de révision de ses orientations, de ses structures et de ses programmes d'études et a,

(1) Un autre guide, plus élaboré, doit paraître à l'été ou à l'automne 1993.

en conséquence, procédé à des réformes qu'il est difficile de ne pas considérer comme significatives, mais, de l'autre, il ressort que chaque pas franchi, chaque changement mis en oeuvre est apparu, face aux besoins, aux attentes et aux défis surgissant de tous les horizons, plus ou moins gauche et insuffisant. Et, au bout du compte, le message que le gouvernement, après bien d'autres, a transmis à l'enseignement secondaire, c'est un appel à une rénovation globale.

Toutefois, avant cette étape comme à travers elle, le système secondaire ontarien a marqué des points. Il a aussi, au cours des dernières années, comme on l'a vu dans les sections précédentes, clarifié ses préoccupations et commencé à faire des choix inédits. C'est de cette conjoncture que cette section vise à donner une brève idée, dans un premier temps par un éclairage statistique et, dans un second, par une mise en relief de quelques préoccupations qui, sur les aspects dont traite cette étude, animent les amorces de rénovation en cours.

3.1 QUELQUES DONNÉES QUANTITATIVES

L'éclairage annoncé comporte trois volets: le premier porte sur le nombre d'élèves inscrits au secondaire, y compris aux CPO, le second sur le taux de diplomation et le troisième sur un aperçu des inscriptions effectuées de la 9^{e} à la 12^{e} année dans des matières que l'on peut considérer comme d'enseignement professionnel.

3.1.1 Nombre d'élèves inscrits au secondaire

Le tableau 4 présente une vue détaillée du nombre d'élèves inscrits, en 1990-1991 et en 1991-1992, dans une école secondaire financée par des fonds publics (i.e. une école publique ou une école reconnue comme catholique), par année d'étude et, en 12^{e} année, selon la quantité de cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO) suivis. On voit que ce nombre atteignait 657 757 en 1990-1991 et 678 861 en 1991-1992 (Données préliminaires dans ce dernier cas). En plus, en 1990-1991, 18 130 élèves fréquentaient une école secondaire privée (i.e. une école qui ne reçoit aucune subvention provenant de fonds publics) (voir Ontario, ME, 1992b, p. 23). Par ailleurs, les données sur les écoles secondaires publiques et les écoles secondaires catholiques incluent les adultes qui suivent le jour des cours dans ces écoles. En 1990-1991, on en comptait 68 992 (voir id., p. 8), soit 10,5% du total des élèves inscrits. Cependant, parmi eux, plus de la moitié (37 419) n'avaient que 19 à 21 ans (ibid.). Un certain nombre d'élèves de plus de 18 ans fréquentaient aussi, sans doute, une école privée. Tout compte fait, en 1990-1991, le nombre de jeunes de 18 ans ou moins inscrits dans une école

secondaire dépassait donc légèrement 600 000.

TABLEAU 4

NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FINANCÉ PAR DES FONDS PUBLICS EN ONTARIO. 1990-1991 ET 1991-1992

ANNÉE D'ÉTUDE	1990-1991	1991-1992
• 9e année	149 316	151 034
• 10e année	148 221	150 919
• 11e année	143 980	149 318
• "12e année" (en 1 ou 2 ans)		
— Sans CPO	*78 127*	*83 297*
— 1 à 5 CPO	*80 949*	*84 633*
— 6 CPO	*57 164*	*59 660*
— TOTAL	216 240	227 590
TOTAL	**657 757**	**678 861**

Source: Ontario, ME, 1992b, p. 29. Additions faites par Réginald Grégoire inc.

L'année 1990-1991 est la première pour laquelle le rapport statistique annuel sur l'enseignement primaire et secondaire ontarien fournit des données sur le nombre d'élèves inscrits à un ou plusieurs CPO. On sait que ces cours ont remplacé la 13e année qui, comme telle, a été abolie lors de la réforme de 1984; maintenant, un élève peut réussir les six cours qui lui sont nécessaires pour s'inscrire dans un programme universitaire, soit durant les quatre années pendant lesquelles il accumule des unités pour se mériter un diplôme d'études secondaires, soit après l'obtention de ce diplôme, soit, enfin, en partie en même temps qu'il prépare ce diplôme et en partie après l'avoir obtenu. Cette modification a suscité une certaine curiosité, y compris au Québec, plusieurs personnes se demandant combien d'élèves pourraient réussir les six cours requis et obtenir leur diplôme d'études secondaires en quatre ans. En fait, qu'en est-il? En février 1993, un fonctionnaire du ministère de l'Éducation de l'Ontario nous a affirmé que l'on estimait cette proportion à 10 à 12%. Les données

rassemblées dans le tableau 4 ne confirment pas clairement cette proportion, mais elles indiquent, selon nous, qu'elle est tout à fait vraisemblable. Cette affirmation s'appuie essentiellement sur les éléments suivants:

— Après la 12e année, un nombre considérable d'élèves quittent l'école secondaire pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre leurs études dans un collège. Ainsi, au cours des années 1980 à 1988, *moins de la moitié* des élèves ayant effectué une 12e année s'inscrivaient dans une 13e année (voir id., p. 29).

— Si on suppose que le nombre d'élèves qui s'inscrivent en 11e année et celui des élèves qui *commencent* une 12e année sont assez proches — ce qui est effectivement le cas pour les années en cause — et que, normalement, tous les élèves qui ne sont inscrits à aucun CPO font partie de ce dernier groupe, force est de conclure que la proportion de ces élèves (qui commencent une 12e année et ne suivent aucun CPO) atteint la proportion plutôt élevée de plus de 50% (soit 78 127 sur 143 980 en 1990-1991 et 83 297 sur 149 318 en 1991-1992). Autrement dit, pour que ces élèves puissent s'inscrire à un ou plusieurs CPO, il faudra nécessairement qu'ils demeurent *plus d'une année* en "12e année".

— On remarque que le nombre des élèves inscrits à au moins un et à pas plus que cinq CPO est également, dans le contexte, très élevé (80 949 en 1990-1991 et 84 633 en 1991-1992). Tous les élèves de ce groupe, sans exception, qui auront réussi six CPO auront été inscrits en "12e année" durant plus qu'une année scolaire.

— Enfin, si l'on tient compte du fait que les données se rapportant aux élèves inscrits à six CPO ou plus comprennent *tous les élèves qui en sont à leur première ou à leur deuxième année* en "12e année" (ou même qui ont déjà réussi un ou plus d'un CPO plus tôt), les chiffres de 57 164 en 1990-1991 et 59 660 en 1991-1992 paraissent peu élevés. En conséquence, on imagine facilement que le nombre des élèves qui en sont à au moins six CPO à leur quatrième année au secondaire puisse être de l'ordre de 15 000 à 18 000 élèves (soit environ 10 à 12% du nombre des *nouveaux* élèves inscrits en "12e année").

3.1.2 Taux de diplomation

En 1989-1990, 102 978 élèves ont obtenu, après une scolarité régulière de 12 ans, un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (voir id., p. 34), soit un nombre équivalent à environ 75% de la population de la province âgée de 18 ans (voir id., p. 13). On ne précise pas si, parmi ces diplômés et diplômées, figurent des adultes, mais le contexte indique que c'est probablement le cas, puisque, dans le même document, on affirme que, en 1989-1990, 84% de ceux qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires avaient 19 ans ou moins (2% ayant obtenu ce diplôme à 17 ans ou moins, 38% à 18 ans et 44% à 19 ans), laissant ainsi sous-entendre que 16% avaient 20 ans ou plus (id., p. 14). En lui-même, ce fait ne remet pas en cause le pourcentage de 75% ci-haut mentionné, car l'Ontario utilise le même mode de calcul depuis plusieurs années. Cependant, on peut se demander si le nombre d'adultes se méritant un diplôme d'études secondaires n'a pas augmenté plus vite au cours de la deuxième

moitié des années 1980 que des années antérieures, contribuant ainsi à gonfler légèrement le taux des diplômés par rapport à la population âgée de 18 ans. Les données avancées dans la même source (id., p. 8 et 13) et Jo Oppenheimer (1989, p. 20) incitent à penser dans ce sens.

Le pourcentage de 75% doit aussi, selon toute probabilité, être compris comme incluant des élèves qui ont mis plus de quatre ans à accumuler les unités requises. Sur ce point, un tableau reproduit dans la même étude que ci-haut d'Oppenheimer (voir p. 82) s'avère très éclairant; il démontre, entre autres, que, par rapport à la cohorte des élèves inscrits en 9e année à l'automne 1983, seulement 69% ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en juin 1987. Il est peu probable que ce pourcentage soit passé à 75% trois ans plus tard. Certains indices laissent toutefois croire qu'il a pu augmenter.

3.1.3 Inscriptions dans un enseignement professionnel

On sait que, dans l'enseignement secondaire public ontarien, on ne connaît pas de voie ou de filière formellement identifiée comme "professionnelle" (voir ci-haut, 2.2.1). Le ministère de l'Éducation ne publie donc pas, comme dans d'autres systèmes scolaires, de statistiques répartissant les élèves selon qu'ils sont inscrits dans un secteur général ou professionnel. Il dispose cependant de données sur le nombre d'inscriptions *par matière* ("subject area"), et il se trouve que, parmi elles, il en existe deux, "études commerciales" et "études technologiques", dont la définition est très proche de ce que l'on qualifie ailleurs d'enseignement professionnel. En se reportant à ces données, on peut donc avoir une idée de la proportion des *inscriptions* dans des matières ayant un contenu dit professionnel par rapport au nombre total des inscriptions dans ces matières et dans les 11 autres considérées comme générales (parmi lesquelles figurent les matières de base habituelles, mais également, peut-être convient-il de le noter, l'informatique, qui, sous un autre angle, fait aussi partie des études commerciales). C'est cette information que réunit le tableau 5. Il a été réalisé à partir des données publiées dans le rapport statistique portant sur l'année 1988-1989, le dernier rapport disponible — celui portant sur l'année 1990-1991 — ne contenant pas de données semblables. Depuis 1988-1989, on sait que certains changements ont eu lieu dans l'organisation de l'enseignement secondaire — par exemple, les cours suivis en alternance dans l'école et dans un milieu de travail se sont développés —, mais aussi que de nombreux cours en études commerciales et en études technologiques continuent d'être offerts. Dans l'ensemble, la proportion des inscriptions dans des cours que l'on pourrait définir comme "professionnels" n'a probablement pas diminué depuis 1989.

TABLEAU 5

INSCRIPTIONS EN ÉTUDES COMMERCIALES OU TECHNOLOGIQUES, DE LA 9e À LA 12e ANNÉE, EN ONTARIO. 1988-1989

INSCRIPTIONS	EN 9e ANNÉE		EN 10e ANNÉE		EN 11e ANNÉE		EN 12e ANNÉE		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
• ÉTUDES COMMERCIALES	123 622	10,2	47 876	4,4	127 282	12,2	86 273	12,8	385 053	9,6
• ÉTUDES TECHNOLOGIQUES	83 002	6,8	85 321	7,9	78 529	7,6	42 461	6,3	289 313	7,2
TOTAL	**206 624**	**17,0**	**133 197**	**12,3**	**205 811**	**19,8**	**128 734**	**19,2**	**674 366**	**16,8**
• AUTRES MATIÈRES	**1 010 104**	**83,0**	**945 456**	**87,7**	**836 221**	**80,2**	**543 443**	**80,8**	**3 335 224**	**83,2**
GRAND TOTAL	1 216 728	100	1 078 653	100	1 042 032	100	672 177	100	4 009 590	100

Source: Ontario, ME, 1990a. Additions et pourcentages calculés par Réginald Grégoire inc.

En se reportant au tableau 5, on constate que 16,8% des *inscriptions* faites en 1988-1989 dans une matière[1] enseignée en 9e, 10e, 11e ou 12e année l'ont été en études commerciales ou technologiques. Cette proportion atteint près de 20% en 11e et 12e année (19,8% et 19,2% respectivement), tandis qu'elle est de 17% en 9e année et de 12,3% en 10e année. On note aussi que les études commerciales occupent un peu plus de place que les études technologiques (9,6% et 7,2% respectivement) dans le total des inscriptions des quatre années. Le tableau original d'où sont tirées ces données révèle que les filles sont sensiblement plus nombreuses à s'inscrire en études commerciales et les garçons sensiblement plus nombreux à s'inscrire en études technologiques.

3.2 PRÉOCCUPATIONS À LA JONCTION DU PRÉSENT ET DE L'AVENIR

Parmi les préoccupations qui traversent la documentation consultée, trois émergent avec plus de netteté: la première tourne autour de l'équité et du respect des personnes, la seconde des relations entre la formation de base et la formation spécialisée et la troisième de l'ouverture de l'école sur la société et, plus particulièrement, le monde du travail.

3.2.1 Équité et respect des différences

Déjà jugée importante par le ministère de l'Éducation depuis quelques années, cette préoccupation fait l'objet d'une réaffirmation très nette dans le premier rapport annuel de ce ministère paru sous l'autorité du nouveau gouvernement. Non seulement le ministre de l'Éducation rappelle, dans l'introduction du rapport de l'année 1990-1991, l'engagement du ministère à promouvoir l'équité à travers ses politiques et ses programmes, mais celle-ci marque de son esprit le contenu de l'ensemble du document et donne son titre à l'une de ses principales subdivisions, où on en reprécise le sens. "Il ne suffit pas d'offrir à chacun et chacune des possibilités égales d'apprentissage", y affirme-t-on dans le premier paragraphe (Ontario, ME, 1992a, p. 8); ce sont "les obstacles à l'apprentissage" qu'il importe de supprimer, car "il faut également reconnaître que l'accès à l'éducation peut être entravé par divers facteurs: par le sexe ou la race, l'âge, un handicap physique, l'isolement géographique, la situation économique ou même *par les différents modes d'apprentissage*" (ibid. L'italique est de nous).

---

(1) On aura compris qu'une "matière" peut comprendre plus qu'un "cours" de 110 heures. Ce nombre peut varier selon qu'il s'agit de la matière "études technologiques" ou de la matière "géographie", mais, d'une manière générale, il est sûrement plus élevé dans le premier cas que dans le second. Vu sous cet angle, le tableau 5 sous-estime la place occupée par l'enseignement "professionnel" dans l'école secondaire ontarienne.

Cette préoccupation pour l'équité doit donc avoir pour terrain d'application les méthodes pédagogiques, voire les contenus eux-mêmes de l'enseignement. Elle est indissociable du respect des différences. Aussi, est-ce "une politique de base du curriculum scolaire ontarien que cette préoccupation le plus poussée possible pour les différences individuelles" (id., 1989a, p. 4). Tous les élèves doivent pouvoir s'inscrire dans des programmes et des cours "qui s'ajustent le mieux possible à leurs besoins, à leurs intérêts, à leurs habiletés et à leurs buts" (ibid.).

La plupart des documents d'orientation ou de consultation du ministère de l'Éducation de ces dernières années reviennent sur un aspect ou l'autre de cette équité et s'intéressent à sa concrétisation. Ainsi, dans le document de consultation sur l'éducation technologique (voir Ontario, ME, 1990b), l'un des 11 thèmes qui touchent les années de spécialisation porte sur ce qui pourrait être fait afin de susciter plus d'intérêt pour une participation à l'éducation technologique de la part des femmes, un second sur l'influence souhaitable des besoins locaux, un troisième sur les moyens de répondre aux besoins propres ("unique needs") de chaque élève et un autre encore sur les besoins spécifiques des francophones. En outre, à l'intérieur d'un autre thème, une question concerne la réponse aux besoins des élèves vivant dans une région isolée. De même, parmi les 14 thèmes généraux autour desquels est concentrée la consultation sur les années de spécialisation, on relève les suivants: les écoles françaises, l'égalité entre les hommes et les femmes à l'école, l'éducation des autochtones, les élèves nouveau-venus au Canada, l'équité raciale et ethno-culturelle et les programmes et services aux élèves en difficulté (voir id., 1991, p. 4-7). Le souci d'une organisation et de contenus qui soient en mesure de rejoindre les attentes et les capacités des élèves est également manifeste dans la section consacrée aux thèmes plus spécifiques (voir id., p. 9-37).

3.2.2 Formation de base et formation spécialisée

La formation de base à laquelle on pense ici est celle qui vise à assurer un fonds commun à tous les élèves en ayant comme tremplin l'héritage culturel de l'humanité. Elle a essentiellement comme point d'appui l'étude de la langue maternelle et d'au moins une autre langue, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des sciences, des arts et de quelques problématiques et institutions contemporaines. La politique ontarienne des années 1980 et du début des années 1990 vise à renforcer cette formation et à lui donner plus de cohérence, et ce selon une double perspective: *avant* que ne débute toute spécialisation et *en même temps* que s'amorce celle-ci.

Au regard de la formation de base avant toute spécialisation, les choix récents de l'Ontario concernant les neuf premières années d'étude se rapprochent de ceux qu'ont faits depuis longtemps les pays scandinaves, la Suède et la Norvège par exemple. C'est en effet probablement dans ces pays que l'on retrouve le modèle le plus achevé d'une formation de base commune et pensée comme un tout, d'une durée de neuf ans et destinée à tous les élèves, quels qu'ils soient et où qu'ils soient. Les règles qui, en Ontario, encadreront cette nouvelle orientation sont déjà largement connues et les programmes-cadres qui doivent en être la substance viennent de commencer à paraître.

Il est plus difficile de parler du futur de la formation de base au cours des années de spécialisation, car le rapport sur la vaste consultation à laquelle on a procédé en 1992 sur l'orientation de ces années n'a pas encore été publié. On connaît déjà, cependant, quelques-uns des thèmes à l'ordre du jour concernant l'orientation à donner à cette formation; on songe, par exemple, à en élargir les bases, de façon à y inclure certaines dimensions de ce que l'on appelle "l'éducation technologique" et une sensibilisation plus poussée à diverses réalités de la société contemporaine, ainsi qu'à produire des programmes — ou des parties de programmes — selon des approches plus thématiques et interdisciplinaires.

Quant à la formation spécialisée, on doit, on le sait déjà, éviter de la confondre avec une formation professionnelle; les années de spécialisation" préparent, certes, à l'entrée immédiate sur le marché du travail, mais tout aussi bien à la poursuite d'études dans un collège ou une université. Même parmi les CPO, il existe quelques cours qui, si on les jugeait à l'aune en usage dans d'autres systèmes scolaires, seraient classés parmi les cours professionnels.

3.2.3 L'ouverture à la société et au monde du travail

La conviction que le monde vit en ce moment une période de changements accélérés et extrêmement profonds, notamment dans ses composantes économico-sociales, et que l'Ontario doit transformer son système scolaire pour s'adapter à ce nouveau contexte est au cœur de la réflexion ontarienne sur ses grandes politiques éducatives. L'une des conséquences en est une préoccupation très marquée pour l'ouverture de l'enseignement secondaire sur la société et, plus particulièrement, sur le monde du travail.

Depuis une dizaine d'années, on a multiplié les initiatives dans cette direction: développement de l'apprentissage en fonction avec l'école secondaire, soutien actif à

l'éducation coopérative (55 000 élèves en 1990), révision complète des études commerciales et technologiques, participation d'écoles et de conseils scolaires aux activités des conseils de l'industrie et de l'éducation, publication de programmes-cadres plus sensibles aux autres cultures et à la société contemporaine, etc. L'un des signes les plus frappants de ce mouvement de fond est peut-être la place donnée, dans la réforme en cours, à l'expression "co-instructional program" (dont la traduction approximative pourrait être "programme co-éducatif"), pour définir les activités de diverses organisations internes à l'école, *entre écoles* et *extrascolaires* qui, avec les activités d'apprentissage propres à l'école (l'"instructional program"), constituent le *curriculum* (voir Ontario, ME, 1989a, p. 29. Voir aussi p. 2 et 4). On doit, souligne-t-on dans le même document, promouvoir des activités "co-éducatives" qui rejoignent le milieu; "ces activités peuvent être organisées autour de centres d'intérêt sportifs, culturels, moraux, politiques ou sociaux et inclure des services concrets et des sessions spéciales de formation avec la participation de divers organismes communautaires aussi bien que des excursions et des visites permettant aux élèves de réaliser et de partager de nouvelles expériences d'apprentissage" (id., p. 4).

L'école doit préparer ses élèves, tous ses élèves, à agir dans la société actuelle et utiliser davantage les multiples ressources de cette société pour leur formation, mais elle doit aussi demeurer un lieu qui leur apporte quelque chose d'unique et d'irremplaçable; "ce qu'il nous faut trouver, ce sont plus de moyens de combiner initiation au travail et école plutôt que de donner le choix entre l'une et l'autre" (Beevor, 1990, p. 13).

CHAPITRE III

LES ÉTATS-UNIS

INTRODUCTION

Si l'on veut appréhender avec les perspectives qui lui sont indissociables ce qui se passe actuellement aux États-Unis dans les dernières années de l'enseignement secondaire, il importe d'avoir au moins une idée des faits ou événements suivants.

Le premier de ces faits est le processus de rénovation dans lequel est engagé tout le système scolaire, du préscolaire à la fin de la 12e année d'études[1]. Depuis une dizaine d'années, ce processus, à plusieurs titres inédit, est devenu de plus en plus global. En réalité, la liste des domaines sur lesquels il a conduit à un regard critique et à des propositions de changements n'a pas cessé de s'allonger: détermination de la nature et de l'étendue des exigences de formation requises aujourd'hui en vue de l'obtention d'un diplôme, clarification des buts de l'école et des fins de l'enseignement, choix et structuration des contenus à enseigner, développement approprié de toute la gamme des habiletés intellectuelles, rôle respectif de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève dans l'apprentissage, sensibilisation de tous les élèves et préparation directe d'un certain nombre d'entre eux au monde du travail, formation morale, évaluation des apprentissages, formation initiale et continue du personnel enseignant et des administrateurs ou administratrices scolaires, décentralisation pédagogique et administrative vers l'école, imputabilité des établissements d'enseignement, durée et étalement de l'année scolaire, etc. À la faveur de ce mouvement de fond, ce sont tour à tour les interrelations entre l'école et les élèves puis entre l'école et son personnel enseignant et administratif et, finalement, entre l'école et la société — tout particulièrement la famille et le monde du travail — qui ont été soumises à un flux d'interrogations de plus en plus approfondies. Dans tous les domaines ci-haut énumérés, ainsi que dans plusieurs autres, les

(1) En ce moment, le terme anglais le plus couramment utilisé pour faire état de ce processus dans sa totalité est celui de "restructuring", terme auquel, dans les circonstances, on donne un sens à la fois très large et très fort.

constats lancinants et convergents d'un très grand nombre de personnes ayant une longue expérience de la réalité scolaire, les résultats des vérifications systématiques et maintes fois renouvelées de la recherche et les leçons d'une multitude d'expérimentations, souvent d'envergure, ont finalement abouti, ces dernières années, à une modification radicale du ton et du contenu du discours courant sur le système scolaire.

La seconde série de faits qui, au niveau national, s'impose à l'attention se situe dans la mouvance du processus de rénovation déjà mentionné, mais elle s'en distingue aussi par sa volonté de lui donner une orientation et un encadrement. Elle comprend notamment:

— la tenue, en septembre 1989, d'un Sommet du Président et des Gouverneurs de tous les États sur l'enseignement primaire et secondaire;

— l'acceptation unanime, par les mêmes personnes, au début de 1990, de six objectifs nationaux en éducation à atteindre d'ici l'an 2000;

— le lancement, le 18 avril 1991, de la "stratégie éducative" *AMERICA 2000*, stratégie qui, selon les mots du Président, vise "à transformer les écoles de l'Amérique" (United States Government, 1991, p. 2), et ce en brisant "le moule" ("break the mold") de l'école traditionnelle (id., p. 7) et en se fixant comme défi "rien de moins qu'une révolution dans l'éducation américaine" (id., p. 8);

— le développement, actuellement en cours, avec une aide financière du département fédéral de l'Éducation, de normes nationales sur ce que les élèves devraient connaître, avoir acquis comme habiletés intellectuelles et, éventuellement, être capables de faire dans diverses matières de base: anglais, histoire, géographie, sciences, arts, éducation civique et langues étrangères.

L'adoption par le Congrès, en 1990, de la Loi Perkins[1] est aussi un événement à avoir en tête lorsqu'il est question de l'évolution de l'enseignement secondaire. En effet, cette loi, qui est entrée en vigueur le 1er juillet 1991, fait suite à une étude poussée de la formation professionnelle initiale dans le pays[2], comprend des mesures visant à corriger certaines des faiblesses traditionnelles de cette formation et, sur plusieurs points, confirme la pertinence du

(1) Le titre complet de cette loi est "Carl D. Perkins and Applied Technology Education Act Amendments of 1990" (Public Law 101-392).

(2) Pour un bref aperçu des résultats de cette étude et les principales références, voir Wirt, 1991.

mouvement de rénovation déjà mentionné et contribue à le consolider. Depuis 1963, année de naissance de son ancêtre, la Loi sur la formation professionnelle (*Vocational Education Act*), c'est la première fois que les législateurs fédéraux se montrent aussi préoccupés par le développement de la formation professionnelle des jeunes.

Enfin, il faut souligner la parution, depuis quelques années, de plusieurs rapports très remarqués sur la formation de la main-d'oeuvre. Dans l'optique qui nous intéresse ici, les plus significatifs sont sans doute ceux qu'a publiés au cours des trois dernières années une commission du ministère fédéral du Travail sur l'ensemble des compétences, de base et spécifiques, que devraient désormais acquérir les travailleurs et les travailleuses (voir SCANS, 1991, 1992 et 1993).

La réflexion et les réaménagements en cours dans les dernières années du secondaire aux États-Unis sont tout imprégnés par ces faits ou événements. On en verra ci-après quelques exemples et illustrations à travers les initiatives mises de l'avant par les quatre États-repères retenus: le Massachusetts, le Michigan, la Californie et l'Orégon.

Par rapport au document déjà cité sur l'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays (voir Réginald Grégoire inc., 1992), seul l'Orégon est nouveau; il a été ajouté à cause de l'envergure et de l'originalité des réformes qu'il a amorcées ces dernières années dans le domaine de son enseignement secondaire. Cet État a une population un peu inférieure à celle de la Colombie-Britannique, soit près de trois millions de personnes. Il existe aussi certaines parentés entre les économies des deux territoires: produits forestiers, ports commerciaux importants, tourisme, agriculture dans les vallées de la même chaîne de montagnes, marche accélérée vers une économie de services et, entre autres encore, implantation récente d'usines à haute technologie. Dix ans avant son entrée dans l'Union, en 1859, l'Orégon avait déjà opté pour un système public gratuit d'enseignement. Plus de 60% de sa population actuelle habite les agglomérations de Portland (1 240 000), d'Eugene (283 000) et de la capitale, Salem (278 000)(1).

(1) Le rapport déjà mentionné de 192 sur l'enseignement collégial contient divers renseignements de même nature sur le Massachusetts, le Michigan et la Californie, ainsi que sur leur système d'enseignement en tant que tel. Sur le Michigan et la Californie, on pourra aussi se reporter à un document antérieur (voir Réginald Grégoire inc., 1987, surtout les pages 75 à 87).

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT

Tout système scolaire est une invention sociale. Pour une large part, celle-ci prend forme à partir des orientations que déterminent à son sujet des lois, des règlements et divers autres textes fondamentaux et de l'organisation pédagogique de base que l'on a décidé de mettre en place en vue de concrétiser les orientations relatives à l'éducation. Ces deux dimensions de *l'enseignement*, de même que la section suivante sur le partage et l'agencement des fonctions et des responsabilités à l'intérieur du *système scolaire*, seront brièvement explicitées en tenant compte distinctement, tel que déjà évoqué dans l'introduction — et lorsqu'il y a lieu — du niveau fédéral et de celui des États.

1.1 LES FONDEMENTS ET LES OBJECTIFS

1.1.1 Au niveau fédéral

Deux des objectifs nationaux en éducation, le deuxième et le troisième, touchent de près le sujet de cette étude. Le second précise que:

> "En l'an 2000, le taux de diplomation sera, à la fin de l'école secondaire (12e année), d'au moins 90%",

et le troisième que, au même moment:

> "Les élèves termineront leur 4e, leur 8e et leur 12e année en ayant fait preuve d'apprentissages significatifs dans les matières de base, en particulier en anglais, en mathématiques, en sciences, en histoire et en géographie et, en outre, chaque école sera en mesure d'affirmer que tous ses élèves ont appris à faire appel à leurs facultés intellectuelles d'une manière telle que l'on peut les considérer comme étant bien préparés à une citoyenneté responsable, à un apprentissage continu et à une occupation productive dans une économie moderne."

De son côté, la stratégie *AMERICA 2000*, qui s'inscrit directement dans la foulée des six objectifs nationaux, mais dont la visée est, on l'a vu, beaucoup plus large, met de l'avant plusieurs objectifs plus précis (voir United States Government, 1991). Parmi ceux qui sont à la fois les plus concrets et qui concernent les dernières années du secondaire, citons l'établissement, dans les principales matières d'enseignement, de normes "de classe mondiale" sur ce que les jeunes Américains devraient savoir et être capables de faire; l'élaboration d'examens nationaux, non obligatoires mais fortement valorisés; la production, à tous les niveaux (nation, États, districts scolaires et écoles), et une large diffusion de rapports permettant de savoir où on en est par rapport aux objectifs et aux normes convenus et la

création, ou la reconnaissance, d'ici 1996, d'au moins 535 écoles à titre de "New American School" (c'est-à-dire d'écoles qui, par leurs orientations, ont démontré leur capacité à sortir du "moule" de l'école traditionnelle et à relever les défis éducatifs du 21e siècle)[1].

La nouvelle version de la Loi Perkins maintient l'orientation des 25 dernières années concernant la priorité accordée aux populations ayant des besoins particuliers, mais, fidèle en cela à l'une des préoccupations majeures du processus de révision du système scolaire en cours, elle s'inscrit aussi dans le cadre d'un objectif beaucoup plus englobant de préparation de tous les élèves et étudiants au monde du travail. Elle met aussi l'accent, comme on le verra dans la section 3, sur une amélioration des programmes d'études, plutôt, par exemple, que sur l'organisation de services complémentaires. Dans ce domaine, l'innovation généralement jugée la plus significative est le soutien que cette loi apporte au développement de programmes intégrés de formation incluant les dernières années du secondaire et les années d'études dans un collège communautaire ("technical preparation programs" ou, plus couramment, "tech prep programs"). Le budget affecté à cette fin a été de 90 millions de dollars américains en 1991-1992 et il dépasse un peu cent millions en 1992-1993.

Enfin, concernant les multiples rapports de ces dernières années qui abordent la question de la formation des jeunes en fonction du marché du travail, on peut sans doute en résumer l'essentiel, compte tenu du sens et des limites de la présente étude, en se reportant au schéma de base qui figure dans le premier rapport SCANS (1991) et qui a fait l'objet d'explicitations et d'illustrations dans des rapports ultérieurs (1992 et 1993).

La formation ("know-how") décrite par la commission désignée désormais sous le nom de SCANS comprend cinq domaines de compétence ("Competencies") et, à la base de la maîtrise requise dans ces domaines, trois fondements ("The Foundation")[2].

---

(1) Il convient de noter que, même si l'administration Bush a commencé à appliquer la stratégie AMERICA 2000, celle-ci n'a cependant pas reçu l'assentiment du Congrès. Par ailleurs, au moment où ces lignes sont écrites, la nouvelle administration n'a pas encore affiché clairement ses couleurs sur ce point. Le nouveau président ayant été, alors qu'il était gouverneur de l'Arkansas, l'un des artisans les plus actifs du Sommet de 1989 et de ses suites, il n'y aura sans doute pas de changements majeurs sur le fond, mais on peut s'attendre à des changements de cap au plan stratégique et, qui s'en étonnera ?, à une certaine révision du vocabulaire utilisé.

(2) L'annexe 1 reproduit, avec une définition plus élaborée, le texte original de ces "compétences" et de cette "fondation".

A) Le domaine des compétences

Les travailleurs et les travailleuses efficaces sont en mesure d'utiliser avec profit:

— ***les ressources disponibles***: le temps, l'argent, les matériaux, l'espace et le personnel;

— ***leurs habiletés interpersonnelles***: pour travailler en équipe, transmettre leur savoir à d'autres, servir des clients, diriger, négocier et oeuvrer avec des personnes appartenant à diverses cultures;

— ***leur information***: pour acquérir et évaluer des données, organiser et tenir à jour des dossiers, interpréter une information et la communiquer à d'autres et utiliser des ordinateurs pour des fins de traitement d'information;

— ***une approche systémique***: pour comprendre des systèmes sociaux, organisationnels et technologiques, contrôler et corriger leurs résultats et créer de nouveaux systèmes ou améliorer ceux qui existent;

— ***la technologie***: pour choisir un équipement et des outils, l'appliquer à des tâches spécifiques, veiller à son entretien et identifier ses difficultés de fonctionnement.

B) Les fondements

Une maîtrise appropriée des domaines de compétence ci-haut énumérés requiert:

— ***des habiletés de base***: en lecture, en écriture, en arithmétique et en mathématiques et dans la capacité de s'exprimer et d'écouter;

— ***des habiletés dans l'ordre de la pensée***: une capacité de créer par la pensée, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de voir les choses "avec les yeux de l'esprit", d'apprendre en faisant appel à divers moyens et de raisonner;

— ***des qualités personnelles***: le sens d'une responsabilité individuelle, l'estime de soi, la sociabilité, le contrôle de soi et de sa vie et l'honnêteté.

1.1.2 Dans les États

Dans chacun des quatre États retenus (le Massachusetts, le Michigan, la Californie et l'Orégon), le mouvement général de réforme du système scolaire et de l'enseignement qui

parcourt le pays, l'existence de six objectifs nationaux en éducation à atteindre durant la décennie, le plan stratégique *AMERICA 2000*, les constats et les propositions des rapports les plus largement diffusés de ces dernières années sur les relations entre l'école et le monde du travail et les lacunes, jugées très sérieuses, de la formation professionnelle des jeunes, les politiques promues par la Loi Perkins et la formation de base circonscrite et longuement justifiée et explicitée dans les divers rapports de la commission SCANS font partie du donné auquel on se réfère nécessairement lorsqu'on envisage ou opère des changements dans les dernières années de l'enseignement secondaire. Il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude, d'analyser ce réseau d'interactions, mais, en se situant maintenant du côté des États, on peut au moins identifier quelques initiatives majeures à travers lesquelles ceux-ci ont réorienté les dernières années de leur enseignement secondaire et ont cherché à lui donner un nouvel élan. Rappelons que, dans cette section, ce sont d'abord les fondements et les objectifs de l'enseignement qui nous intéressent; dans la section 2, il sera question plus longuement, dans le même esprit, de la répartition des fonctions et des responsabilités et, dans la suivante, de l'aménagement comme tel de la formation et de ses contenus.

A) Au Massachusetts

Les prescriptions de la loi, comme c'est le cas dans la majorité des autres États, mais aussi une tradition plus scrupuleusement maintenue que dans la plupart d'entre eux, font que, dans le Commonwealth du Massachusetts, les pouvoirs relatifs à l'organisation et à la supervision de l'enseignement primaire et secondaire appartiennent vraiment à l'autorité scolaire locale. Il en résulte que les 356 districts scolaires qui administrent au moins une école (sur les 439 qui existent officiellement) disposent de ressources extrêmement variables (voir Massachusetts Board of Education, 1992, p. 2, tableaux 3 et 7) et se distinguent par la disparité de leurs orientations. Aussi, parmi les quatre États dont il est surtout question dans cette étude, le Massachusetts est celui où, depuis dix ans, le mouvement de réforme de l'enseignement secondaire semble avoir eu le moins de prise. En fait, l'enseignement secondaire n'y a, sauf erreur, au niveau de l'État, fait l'objet, durant cette période, d'aucune étude critique, ni réorientation significatives. Il faut cependant signaler que deux lois de portée générale sur l'éducation, considérées comme innovatrices, contiennent des mesures qui concernent aussi le secondaire:

— La première, adoptée en 1985 sous le titre de *School Improvement Act*, cherche à accroître le rôle de l'État dans le soutien aux districts et la collecte de données sur divers aspects de la réalité scolaire — dont l'état des apprentissages des élèves de 12^{e} année en lecture, en

écriture (depuis 1992 seulement dans cette matière), en mathématiques, en sciences et en sciences sociales — et crée divers programmes de subventions afin de rendre plus équitable le partage des ressources entre les écoles.

— La seconde, *An Act Enhancing the Teaching Profession and Recognizing Educational Achievement*, a été votée en janvier 1988. Elle prévoit notamment l'attribution de subventions pour soutenir, dans les écoles où les examens instaurés par la loi de 1985 ont révélé une faiblesse des élèves dans les matières de base, la préparation de plans d'intervention à long terme et des expérimentations visant à modifier leurs modes de direction.

En outre, depuis le début de l'automne 1991, à la suite de propositions élaborées par une série de groupes de travail et d'organismes, divers projets de loi qui envisagent des réformes importantes ont été soumis aux instances parlementaires. Cependant, à la mi-avril 1993, aucun n'avait encore réussi à concilier les multiples points de vue en présence. Parmi les propositions mises de l'avant dans ces projets, figurent une distribution plus équitable des ressources de l'État entre les districts scolaires (un sujet délicat entre tous), la détermination d'objectifs et de normes applicables dans l'ensemble de l'État, l'attribution de plus de pouvoirs à la direction de chaque école, pouvoirs exercés avec la participation de personnes en provenance de l'aire de recrutement de cette école, la mise en place de nouvelles mesures d'évaluation et d'imputabilité et, selon au moins l'un des projets de loi déposés, la création, comme on verra que ce fut le cas pour l'Orégon en 1991 (quoique selon des modalités différentes), d'un "certificate of initial mastery" après la 10e année et d'un "certificate of advanced mastery" après la 12e année (sur ce dernier point, voir Olson, 1992, p. 17).

B) Au Michigan

Après la parution de *A Nation At Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), il a fallu un certain temps, au Michigan, avant qu'un mouvement de réforme du système scolaire ne dépasse le niveau local. Dans une étude antérieure sur les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis, nous avons d'ailleurs déjà signalé que, au cours d'une première étape, les autorités scolaires de l'État, étant donné leur peu de pouvoirs dans le champ des programmes et de la pédagogie et la forte tradition autonomiste des districts scolaires, s'étaient limitées à faire à ceux-ci des "recommandations" et à mettre en place quelques incitatifs financiers (voir Réginald Grégoire inc., 1987, p. 76-79). Depuis, la situation a beaucoup changé. Le signe le plus frappant en est

l'adoption, en mars 1990, d'une loi marquante, la Loi 25, et les suites qu'on lui a données par divers rapports, plans et expérimentations, ainsi que par d'autres lois.

Par la Loi 25, la Chambre et le Sénat de l'État ont, pour la première fois, "adopté l'idée que *tous* les enfants doivent apprendre et, en prévoyant, de Marquette à Monroe, l'établissement d'un curriculum de base, l'accréditation de toutes les écoles, la publication par chacune d'un rapport annuel et la préparation, également par chaque école, d'un plan de développement, ils ont cherché à s'assurer que chaque enfant aurait accès à un enseignement de qualité" (MSBE and MDE, 1990, p.III). En plus de ces quatre mesures, considérées comme des leviers déterminants, la loi de 1990 prévoit encore, parmi quelques autres dispositions, un élargissement considérable des responsabilités que pourront, à l'avenir, avec l'accord des districts scolaires locaux, exercer les 57 districts intermédiaires de l'État.

Dans les sections suivantes, il sera question avec plus de précision de ce qui a été proposé concernant le curriculum de base et la préparation, par chaque école, d'un rapport annuel et d'un plan de développement. Toutefois, il importe de dire dès maintenant un mot de la plus englobante des mesures retenues, soit celle qui a trait à l'accréditation. Selon la section 1280 de la loi de mars 1990, le terme "accrédité" appliqué à une école signifie que celle-ci a atteint ou dépassé les normes approuvées par le Conseil de l'éducation (*State Board of Education*) dans les six domaines suivants du fonctionnement d'une école: l'organisation et l'administration; les programmes d'études; le personnel; les bâtiments et l'équipement; les relations avec la collectivité et, enfin, le plan de développement de l'école et les résultats des élèves. Avant même l'adoption de la Loi 25, on avait élaboré des procédures et des normes permettant la mise en place d'un système d'accréditation des écoles. Toutefois, par la suite, on a mis au point de nouvelles normes, que l'on comptait expérimenter dans environ 25 écoles en 1992-1993. Une implantation systématique est prévue à partir de 1993-1994.

Depuis 1988, on a aussi entrepris, avec la participation active de personnes oeuvrant dans des milieux très différents et la tenue de consultations publiques, une rénovation substantielle de la formation professionnelle. Ce processus a donné lieu à la publication de divers documents, dont l'un qui propose un "plan stratégique" en vue de la création d'un "nouveau système" d'éducation progressive au monde du travail et de formation professionnelle proprement dite (voir MDE, 1992a, p. 4). On a donné à ce "système", qui se caractérise avant tout par sa façon d'envisager, sur une longue période de temps, la préparation des jeunes à un emploi régulier, le nom de "Career and Technical Education" (CTE). On en propose la définition générale suivante: "un programme de formation structuré,

séquentiel et cohérent, qui inclut des services d'orientation et incorpore formation générale et formation professionnelle dans un nouveau type de formation, lequel prévoit des liaisons entre connaissance et expérience et prépare des apprenants en vue de relations interpersonnelles et familiales satisfaisantes et d'un emploi dans une profession ou un groupe de professions, et ce sans réduire les options ouvrant vers un enseignement postsecondaire" (MDE, 1992a, p. 30). Le rapport qui explicite le plan de développement de la "career and technical education" propose un échéancier qui s'étend jusqu'en l'an 2000 et identifie 30 des résultats que l'on attend de sa réalisation, autant sur la connaissance du marché du travail et les relations entre le système scolaire et l'entreprise que sur la transformation du système scolaire et les apprentissages que feront les élèves. Au total, tant l'employeur ou l'employeuse que le travailleur ou la travailleuse doivent, à la faveur d'un tel plan stratégique, apprendre à "travailler plus intelligemment" ("to work smarter").

Enfin, en relation avec l'organisation de base de l'enseignement, il n'est pas sans intérêt de voir où on en est concernant la durée de l'année scolaire. En 1985, les autorités scolaires de l'État avaient fortement recommandé aux districts scolaires de porter le nombre de jours de classe à un minimum de 190. En 1991-1992, la législature a prévu des fonds pour soutenir, dans 15 districts scolaires, l'expérimentation d'une année de 200 jours.

C) En Californie

La loi Hughes-Hart (Senate Bill 813) de 1983 constitue un tournant dans l'histoire de la réforme scolaire de la Californie[1]. Les modifications multiples et substantielles que prévoit cette loi ont permis à cet État, dans l'enseignement secondaire, de relever et de mieux encadrer les contenus, les méthodes et l'évaluation de l'enseignement dans les districts scolaires et les classes, d'apporter de nombreuses précisions aux normes circonscrivant ce qui devait être enseigné dans chacune des principales matières (voir, entre autres, California State Department of Education, 1986, p. 2-3 et California Department of Education, 1991), de produire toute une série de programmes-cadres ("frameworks"), dont celui, très remarqué, d'histoire et de science sociale fournit un bel exemple (voir California Department of Education, 1988), et d'assumer un rôle de leader national dans l'amélioration des manuels d'enseignement. Plus globalement, malgré la taille de son système scolaire (environ 1075 districts scolaires et 800 écoles secondaires polyvalentes) et l'obligation dans laquelle elle se

(1) Pour un aperçu rapide du contenu de cette loi, on pourra se reporter à Réginald Grégoire inc., 1987, p. 80 et 84-87.

trouve de devoir intégrer une forte proportion d'élèves appartenant à plusieurs minorités ethniques — dont plus ou moins 15% possèdent une langue maternelle autre que l'anglais —, la Californie dispose d'un système d'enseignement secondaire considéré comme moderne, innovateur et où, selon certaines sources, les élèves apprennent davantage qu'il y a dix ans (voir, entre autres, California High School Task Force, 1992, p. 6).

Cependant, si l'on se situe par rapport aux défis de la société de l'information et "globale" du 21e siècle, "il est devenu de plus en plus évident que la réussite des efforts accomplis pour aider les jeunes à atteindre un niveau de formation plus élevé dépend de changements majeurs dans l'organisation et les modes de "dispensation" de l'enseignement" (id., p. 5). Les écoles secondaires de la Californie doivent donc entrer dans une nouvelle phase d'améliorations et, notamment, "s'orienter désormais vers une approche centrée sur l'évaluation des résultats" ("outcome-based approach") (ibid.). Une telle entreprise suppose "un changement radical dans la manière dont elles effectuent leur travail" (ibid.).

C'est dans cet esprit qu'un rapport récent, déjà cité (California High School Task Force, 1992), propose une ample stratégie de réforme, dont les assises sont les suivantes:

— créer des cheminements curriculaires qui permettent la réussite de tous les élèves;

— hausser le niveau de l'enseignement et des apprentissages;

— établir un système intégré d'évaluation et d'imputabilité;

— fournir un plein soutien à tous les élèves, sans oublier ceux et celles qui parlent une langue minoritaire ou risquent d'échouer;

— réviser l'ensemble de l'organisation de l'école;

— élargir les fonctions professionnelles des enseignants et enseignantes, ainsi que des administrateurs et administratrices scolaires.

Qu'attend-on de tous ces changements? Rien de moins que "des écoles secondaires qui seront totalement différentes de celles que nous connaissons actuellement" (id., p. 10).

Cette stratégie elle-même prend place, il convient de le noter, à l'intérieur d'un vaste effort de réflexion sur le présent et de prospective sur l'avenir amorcé par un rapport sur l'école moyenne en 1987 et un autre sur l'éducation préscolaire en 1988, un sommet de l'État

sur l'éducation en 1989, une loi, en 1990, prévoyant, sur cinq ans, un investissement de plusieurs millions de dollars "afin d'améliorer l'apprentissage des élèves par le biais d'un soutien et d'un encouragement à une nouvelle organisation de l'enseignement public" (Senate Bill 1274, article 58901, b)[1], un rapport sur l'école primaire en 1992 et, entretemps, de nombreuses études, consultations et initiatives (pour les principales références, voir Stine, 1992).

D) En Orégon

En juin 1991, la Chambre et le Sénat ont approuvé à la quasi-unanimité l'une des lois sur l'éducation qui, en particulier dans ses dispositions sur l'enseignement secondaire, est considérée comme l'une des plus audacieuses du pays (voir, entre autres, Olson, 1992, p. 1 et 17). Parmi les axes majeurs de cette "loi du 21^{e} siècle", comme on la nomme couramment, on retient surtout la distinction qu'elle apporte entre une formation initiale essentiellement commune, qui s'étend du préscolaire à la 10^{e} année environ, et une préparation plus directement orientée vers des études supérieures et l'entrée à plus ou moins long terme sur le marché du travail, qui est réservée aux deux années suivantes.

L'adoption de cette législation est, dans une large mesure, l'aboutissement de la prise de conscience et du désir de changement qui a suivi la parution du document-choc d'une commission d'étude créée en août 1981 par le secrétaire à l'Éducation des États-Unis (voir National Commission on Excellence in Education, 1983). Le terrain a aussi été préparé par diverses études et expérimentations, des audiences publiques organisées par la législature, une loi, votée en 1987, destinée à susciter et à soutenir l'innovation au niveau local, une autre loi, en 1989, visant à promouvoir une réorganisation du fonctionnement de l'école et un renouvellement des relations entre ses agents ou agentes, ainsi que par quelques autres mesures. On a ainsi commencé à voir l'école autrement. On est, par exemple, passé, dans l'action même, d'une administration avant tout préoccupée par les moyens et les méthodes à une gestion davantage centrée sur l'évaluation des résultats (voir Oregon Department of Education, 1993b, Foreword). Plus profondément encore, on s'est appliqué à mettre en relation les nouveaux objectifs que, durant les mêmes années, on a définis pour la société orégonienne et la contribution que l'école pourrait apporter à une amélioration substantielle, jugée impérieuse, de la formation des ressources humaines de l'État. En effet, l'une des

(1) Ces modifications au Code de l'éducation de la Californie semblent avoir été les plus importantes depuis 1983, tout au moins dans le domaine des programmes et de la pédagogie. Pour l'essentiel, elles instaurent un programme appelé "Demonstration of Restructuring in Public Education".

raisons qui rend nécessaire la rénovation par celui-ci de son système scolaire, c'est, affirme la loi sur l'éducation de 1991, cette volonté d'agir de telle manière que, "en l'an 2000, l'Orégon ait les citoyens et les citoyennes les mieux formés ("the best educated") des États-Unis et, en l'an 2010, une main-d'oeuvre ("work force") dont la qualité sera équivalente à n'importe quelle autre dans le monde".

Concernant les orientations qui doivent servir de guides pour la rénovation de l'enseignement donné dans les écoles primaires et secondaires de l'État, la loi de 1991, dans sa section 2(1), affirme encore que:

— lorsqu'on prévoit à l'intention des élèves des activités d'apprentissage appropriés, que l'on croit à leur réussite et que l'on s'en tient à des exigences intellectuelles rigoureuses, tous et toutes sont capables d'apprendre;

— l'État doit offrir vraiment à tous les élèves une éducation de qualité;

— l'État doit accorder la plus haute priorité aux programmes et aux stratégies qui, dans le domaine de l'éducation, peuvent contribuer substantiellement à réduire dans l'avenir les coûts humains et sociaux.

1.2 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

Le tableau 6 résume les cheminements d'études de base que l'on retrouve aux États-Unis, tout en accordant cependant une attention particulière aux dernières années de l'enseignement secondaire. La durée habituelle de cet enseignement est de quatre ans, mais il existe encore de nombreux endroits où, malgré la place qu'occupe de plus en plus l'enseignement dans une école moyenne (*Middle School*), de durée variable, l'appellation "secondaire" s'applique à une période de six ans. Par ailleurs, on commence à voir des écoles secondaires de deux ans; à notre connaissance, c'est surtout le cas en Orégon, où on est en train d'implanter un enseignement primaire sans degré de quatre ans (de la maternelle à la fin de la 3e année), un enseignement moyen de sept ans et un enseignement secondaire de plus ou moins deux ans (voir Oregon Department of Education, 1993b). Toutefois, quel que soit le sort réservé au qualificatif "secondaire" (dont on se passe complètement dans certains documents qui portent surtout sur les dernières années de la fréquentation scolaire obligatoire), la tendance à opérer une démarcation relativement nette entre la fin de la 10e année et les années qui suivent s'affirme dans plusieurs États.

---

(1) 66th Oregon Legislative Assembly, House Bill 3565.

TABLEAU 6

LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ÉTATS-UNIS

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
EN AMONT	• ***Études primaires***: trois, quatre, cinq, six ou huit ans, selon l'État ou le district scolaire. En outre, fréquentation d'une maternelle (*Kindergarten*) durant au moins un an. • ***Premières années d'études secondaires***: le plus souvent après une 8e année d'étude et, dans les autres cas, après une 6e ou une 10e année. • Entre l'école primaire (*Elementary* ou *Primary*) de trois à six ans et l'école secondaire (*High School*) de quatre ans et, depuis peu, de deux ans, comme en Orégon, existe une ***école moyenne*** (*Middle School*) de sept ans, de quatre ans, de trois ans ou de deux ans.
DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE	1. ***École technique ou de métiers***: dès la 10e année (ou même à un stade antérieur), mais aussi en 11e ou en 12e année, possibilité d'études dans une école technique ou de métiers (*Technical School*, *Trade School* ou l'équivalent), le plus souvent une école privée et à but lucratif, mais aussi parfois une école ayant un autre statut. 2. ***École secondaire***: de la 7e ou, plus habituellement, de la 9e à la 12e année. Jusqu'à il y a peu, comprenait généralement une voie préparatoire aux études universitaires (*College-Bound*), professionnelle (*Vocational*) et générale (*General*) et, à l'intérieur de chacune d'entre elles comme entre elles, de multiples combinaisons possibles. De plus en plus: disparition de la voie générale et démarcation plus nette entre une formation de base largement commune d'environ dix ans et une formation plus ou moins spécialisée d'environ deux ans. 3. ***Apprentissage ou autre forme d'alternance études-travail***: dans le cadre d'un programme gouvernemental ou d'entreprise et, souvent, en partenariat avec une école secondaire ou un collège communautaire (*Community College*). 4. ***General Educational Development (GED)*** (Diplôme équivalent à un diplôme de fin d'études secondaires): préparation par diverses voies: autodidaxie, technologies de communications, école ou collège communautaire (public ou privé), etc.
EN AVAL	• Poursuite d'études dans une école technique ou de métiers, un programme d'apprentissage, un collège communautaire, une école supérieure professionnelle ou une université.

La 10e année, qui correspond généralement à la fin de la scolarité obligatoire, clôt une phase de formation très largement commune; par la suite, dans le cadre de cheminements d'études plus ou moins longs, s'ouvrent diverses voies préparant au monde du travail.

Quelle que soit la durée de l'enseignement secondaire dans l'État ou le district scolaire auquel il appartient, l'élève américain, garçon ou fille, parvenu à ce stade de ses études se retrouve dans l'un ou l'autre des quatre cheminements suivants.

a) Il fréquente une école technique ou de métiers; celle-ci le prépare directement à entrer à court terme sur le marché du travail. Il existe plusieurs milliers de telles écoles aux États-Unis, dont un certain nombre financées par les États et les autorités locales (comme c'est le cas, par exemple, au Massachusetts pour trois écoles d'agriculture de comté).

b) Il est inscrit dans une école secondaire, publique ou privée. Il arrive cependant assez fréquemment qu'il suive dans un lieu différent, soit un centre régional de formation professionnelle ou l'équivalent, les cours de caractère professionnel ou technique de son plan de formation. Tel que déjà mentionné, de profonds changements sont en cours au sein de cette école. La suite du texte fournit sur ce point des exemples très concrets.

c) Il fait partie de ce nombre restreint, mais croissant, de jeunes qui suivent des cours dans une école secondaire ou un collège communautaire et, en même temps, poursuivent dans une entreprise ou un organisme public ou communautaire une expérience supervisée d'apprentissage par le travail.

d) De façon autonome, par des cours par correspondance ou divers autres moyens, y compris des cours dans un établissement de formation, il se prépare à passer les examens qui lui permettront d'obtenir l'équivalent d'un diplôme de 12e année. Le plus connu de ces diplômes est le *General Educational Development Diploma (GED Diploma)*. En 1989, un peu plus de 200 000 jeunes de moins de 25 ans ont obtenu un tel diplôme (voir NCES, 1991, p. 107).

Différentes combinaisons sont également possibles entre ces cheminements. Ainsi, par exemple, une jeune fille peut être à la fois inscrite dans une école secondaire pour tel ou tel cours qui lui est indispensable et dans un programme d'informatique dans une école technique.

2. LE PARTAGE ET L'AGENCEMENT DES FONCTIONS ET DES RESPONSABILITÉS

La section 1 contient plusieurs allusions à des structures qui interviennent dans l'orientation et la conduite du système scolaire. Le but de la présente section consiste à fournir un aperçu plus précis et plus complet de ces structures et de leurs fonctions et responsabilités, tout en tenant compte aussi de la section 3, centrée sur les contenus de la formation. Il sera question des structures qui se rattachent au niveau fédéral dans la première sous-section et de celles qui se situent à l'intérieur des États dans la seconde.

2.1 AU NIVEAU FÉDÉRAL

Le Congrès et divers organismes fédéraux, en particulier les départements de l'Éducation et du Travail, ont exercé ces dernières années, et continuent d'exercer, une influence considérable dans l'explicitation des objectifs nationaux en éducation adoptés en 1990 et sur les strategies à mettre en oeuvre en vue de leur réalisation, dans l'affirmation du courant "tech prep" et dans la définition des habiletés et des compétences de base que le système scolaire devrait aujourd'hui se donner comme mission d'assurer à tous les jeunes. Les canaux de cette influence, ce sont, entre autres:

— ***des lois***: la Loi Perkins, qui enclenche dès l'école secondaire une vaste réforme de la formation professionnelle et arrime celle-ci au mouvement plus global de rénovation du système scolaire, en constitue un bel exemple;

— ***des évaluations***: on peut citer à ce sujet celle, très substantielle, qui, sous le nom de *National Assessment of Vocational Education* (NAVE), a précédé l'adoption de la Loi Perkins, ainsi que celle qui, en 1994, doit faire le point sur sa mise en oeuvre et ses résultats, mais il y en a eu aussi quelques autres, le Congrès ayant, depuis plusieurs années, souvent accompagné l'attribution de fonds d'exigences précises d'évaluation;

— ***des études***: dans l'optique de ce rapport, les plus significatives sont sans doute celles de la commission SCANS, dont il a déjà été question, mais il importe d'attirer aussi l'attention sur celles, de plus en plus connues et largement diffusées, du *National Center for Research in Vocational Education (NCRVE)*[1];

---

(1) Ce centre, situé à l'Université de Californie à Berkeley et qui comprend au moins cinq sous-centres situés ailleurs aux États-Unis, reçoit une subvention de six millions de dollars américains par année du gouvernement fédéral.

— ***des expériences-pilotes***: la Loi Perkins ouvre largement et de diverses manières la voie à de telles expériences, en particulier dans la ligne de programmes d'études qui répartissent une formation générale et une formation professionnelle de plus en plus intégrées à l'intérieur d'un curriculum qui assure une continuité entre les deux dernières années du secondaire et deux années dans un collège communautaire ou un programme d'apprentissage (voir, entre autres, Subcommittee on the Department of Education, 1992, p. 1009 à 1012);

— ***des publications largement diffusées***: il en est ainsi, par exemple, pour celles qui portent sur la stratégie *AMERICA 2000* ou qui rendent compte des travaux de la commission du département du Travail (SCANS) sur les habiletés jugées nécessaires pour tous et toutes dans la société actuelle (au moins six documents);

— ***des rencontres et des réseaux d'information mutuelle et d'approfondissement***: ainsi, l'*Office of Vocational and Adult Education* du département de l'Éducation se tient en contact avec plusieurs groupes et organismes et maintient lui-même un réseau de coordonnateurs et de coordonnatrices "afin de faciliter l'échange d'information sur les programmes *tech prep*" (id., p. 1013).

Dans le domaine de la recherche appliquée et de l'animation, on doit aussi mentionner le rôle des dix laboratoires pédagogiques régionaux et, dans celui de la diffusion d'information, celui de certains centres du réseau ERIC, en particulier ceux de l'Université d'État de l'Ohio (*Adult, Career, and Vocational Education*) et de l'Université de Californie à Los Angeles (*Junior Colleges*).

2.2 DANS LES ÉTATS

Dans chacun des États qui, tout au long de cette étude, nous servent de fenêtres pour voir ce qui fermente dans les dernières années de l'enseignement secondaire, le pouvoir législatif est exercé par une chambre et un sénat, et, au sein de ces organismes, des commissions sur l'éducation jouent un rôle actif dans les réorientations et réformes en cours ou envisagées. Tous quatre possèdent aussi un Conseil de l'éducation (*Board of Education*), qui, pour la mise en commun de ces réorientations et réformes, dispose de pouvoirs relativement importants. Cependant, d'un État à l'autre, dans l'économie des fonctions et des responsabilités relatives au système scolaire, les variantes demeurent nombreuses, et ce d'autant plus qu'il existe plusieurs autres structures et organismes que ceux déjà nommés.

Voici quelques-unes de ces particularités non déjà signalées dans la section 1 et dont la compréhension du champ couvert par cette étude oblige à dire un mot.

2.2.1 Au Massachusetts

C'est le Conseil de l'éducation, dont les membres sont, après consultation, nommés par le Gouverneur, qui choisit le premier responsable du département de l'Éducation, en l'occurrence un "commissaire", qui agit également comme secrétaire du Conseil. Cependant, depuis le 1er septembre 1991, on a aussi créé le poste de "secrétaire à l'Éducation", dont le ou la titulaire, nommé par le Gouverneur, continue, même après sa nomination, de relever de lui. Ce secrétaire — ou cette secrétaire, comme c'est le cas en ce moment — fait partie *ex officio*, avec droit de vote, du Conseil de l'éducation et préside le Conseil pour l'enseignement supérieur.

2.2.2 Au Michigan

Le Conseil de l'éducation est composé de membres élus au suffrage universel et inclut *ex officio* le Gouverneur. Ce conseil possède un mandat très large, tant sur l'enseignement privé que public, et nomme lui-même les membres d'un *State Board for Public Community and Junior Colleges*. C'est sous sa signature que paraissent la plupart des documents qui définissent des orientations, y compris sur le contenu général des programmes d'études, et rendent compte de l'évolution du système scolaire (voir, entre autres, MSBE, 1992a et 1992b). Toutefois, le Conseil de l'éducation et le département de l'Éducation endossent aussi un même rapport annuel (voir MSBE and MDE, 1990).

La législation du Michigan est ainsi conçue que l'on prend facilement pour acquis que ce sont les districts scolaires qui sont les premiers responsables de l'enseignement; l'État ne peut intervenir que pour répondre à des besoins particuliers ou dans des circonstances exceptionnelles. Au cours des dernières années, le ton des documents du Conseil de l'éducation, dont la forme semble avoir été influencée autant que le fond par la Loi 25 de 1990, est devenu plus affirmatif et plus insistant; toutefois, dans l'ensemble, on demeure dans l'ordre des souhaits, des suggestions, des propositions et des recommandations plutôt que des directives. Le passage d'un système très décentralisé et très proche des réalités locales à un autre où il faut tenir compte aussi, désormais, de normes communes exigeantes s'avère d'autant plus complexe que le nombre de districts scolaires responsables de l'enseignement

primaire et secondaire s'élève à 524 (pour une population d'environ 9 300 000 personnes)[1]. On a bien, pour des raisons d'économie et d'efficacité, mis sur pied 57 districts scolaires intermédiaires, mais leurs pouvoirs demeurent limités, même si, récemment, on a accru sensiblement ceux que les districts scolaires pouvaient leur déléguer.

La section 1204a de la loi de 1990 demande à chaque district scolaire, sous peine d'une réduction d'aide financière de la part de l'État, de rédiger un rapport annuel sur l'état de l'enseignement dans chacune des écoles qui relève de lui. Ce rapport doit notamment, en comparant l'année la plus récente avec la précédente, décrire le processus par lequel les élèves sont assignés à cette école, inclure une copie du curriculum de base en vigueur dans l'école et faire ressortir ce qui le différencie de celui qui a été proposé par le Conseil de l'éducation, indiquer où on en est dans l'implantation de ce curriculum et fournir un relevé des résultats atteints par les élèves à divers examens locaux, de l'État ou nationaux. La loi stipule aussi que le district scolaire doit s'assurer "que chaque école rende ce rapport public lors d'une rencontre ouverte à la population".

En outre, chaque district scolaire et chaque école doivent préparer, dans l'optique d'une rénovation du système scolaire, un plan de développement ("improvement plan") d'une durée de trois à cinq ans, révisé annuellement. Ce plan doit, selon la loi, inclure au minimum "un énoncé sur la mission de l'école, les objectifs, formulés en termes d'apprentissages, que cette école vise pour tous les élèves, le curriculum que l'on juge en correspondance avec ces objectifs, les processus d'évaluation des apprentissages, le perfectionnement du personnel et une description des mécanismes de prise de décision au niveau de l'école". Le rapport annuel dont il a été question précédemment doit indiquer où on en est dans la réalisation de ce plan. Aussi, chaque année, le Conseil de l'éducation examine un certain nombre de ces plans et fait rapport de ses constatations aux comités sur l'éducation de la Chambre et du Sénat.

2.2.3 En Californie

Il y a eu peu de changements dans les structures de base du système scolaire au cours des dernières années. Le plus notable semble avoir été la création, toute récente, d'un "High School Education Office" au sein du département de l'Éducation. Ce dernier, sous la direction immédiate d'un "superintendent" élu directement par la population à tous les quatre ans, relève du Conseil de l'éducation, dont les membres sont nommés par le Gouverneur; selon un récent

---

(1) Une trentaine d'autres districts sont responsables de collèges communautaires.

jugement de la Cour d'appel de la Californie, c'est au Conseil que revient la responsabilité de définir les orientations générales du système scolaire, tandis que le "superintendent" possède celle de veiller à leur mise en oeuvre avec le soutien du département. Ce jugement est cependant contesté par le "superintendent" et le département de l'Éducation. La Chambre et le Sénat suivent les questions relatives à l'éducation de beaucoup plus près, selon toute apparence, que dans beaucoup d'autres États et, conformément à une longue tradition, expriment leur volonté en votant des lois particulièrement détaillées.

Selon une tradition plus ancienne encore, les districts scolaires jouissent d'une large autonomie. Depuis la loi de 1983 surtout, le département de l'Éducation a, dans plusieurs domaines, produit des normes et des guides, mais, aujourd'hui comme hier, "ce sont les districts scolaires et les écoles qui ont la responsabilité d'élaborer leurs propres programmes d'études et leurs propres cours et de développer leurs propres partenariats à l'intérieur de leur collectivité" (California Department of Education, 1991, p. 5). Cependant, la décentralisation au niveau de l'école, en cours depuis les années 1970 au moins et relancée par la loi Hughes-Hart, paraît se poursuivre sans trop de tensions. Le Groupe de travail qui a signé le récent rapport sur l'enseignement secondaire considère comme acquise la responsabilité centrale de chaque école. "La première fonction du centre administratif, affirme-t-il, consiste à soutenir et à faciliter l'action des écoles, non à les contrôler. Il doit s'appliquer à développer une orientation axée sur le service aux écoles et une créativité qui rend le changement possible" (California High School Task Force, 1992, p. 48).

Enfin, il importe de souligner que, en Californie, les processus d'évaluation et d'imputabilité sont fort développés et ouverts, et ce tant au niveau des écoles et des districts scolaires que du système scolaire dans son ensemble. On sait non seulement où en est chaque école par rapport aux objectifs qu'elle s'est fixés et aux autres écoles de sa catégorie, mais aussi quelle est, d'une année à l'autre, l'évolution des élèves dans l'ensemble de l'État. Aussi, pour procéder à leur propre évaluation, obligatoire à période fixe, les écoles secondaires disposent d'un guide très détaillé concernant les critères à considérer en relation avec chaque matière (*Curricular Criteria*) et pour l'ensemble de l'école (*Schoolwide Criteria*) (voir California Department of Education, 1990).

2.2.4 En Orégon

C'est le Gouverneur qui nomme les membres du Conseil de l'éducation. En relation étroite avec le "Superintendent of Public Instruction", élu au suffrage universel, et avec le

soutien du département de l'Éducation, ce conseil supervise l'enseignement primaire et secondaire et a autorité sur l'organisme, largement autonome par ailleurs, qui assume la responsabilité du réseau des collèges communautaires (*Office of Community Colleges Services*). Le nombre de districts scolaires s'élève à 287, mais on a aussi créé, pour la coordination de certains services, 29 districts régionaux (*Education Service Districts*).

Au moins deux autres organismes, tous deux de fondation récente, doivent figurer dans le paysage lorsqu'il est question d'éducation. Le premier, le *Progress Board*, mis sur pied en 1989, a comme responsabilité importante de proposer à l'État des objectifs à long terme dans divers domaines, dont celui de l'éducation. Quant au second, le *Workforce Quality Council*, il a été créé par une loi que la Gouverneure a symboliquement signée le même jour que la "Loi du 21e siècle sur l'éducation". Il est présidé par la Gouverneure elle-même et comprend des représentants et des représentantes des organismes de l'État et du secteur privé concernés par les politiques d'éducation et de formation. L'une de ses principales missions consiste à mettre au point une stratégie globale destinée à assurer une application réussie de la législation sur l'éducation. Il travaille en collaboration étroite avec divers autres organismes, dont le *State Apprenticeship and Training Council* et le *State Advisory Council for Career and Vocational Education* (voir National Governors' Association, 1992, p. 24-25). On attend de sa part, entre autres, des propositions concernant les programmes d'apprentissage, de même que les certificats et autres diplômes que devraient pouvoir conférer les collèges communautaires.

En vue de réaliser la réforme envisagée, on a aussi prévu d'autres organismes et mécanismes de coordination. Ainsi:

a) Au niveau du département de l'Éducation, les personnes les plus immédiatement engagées dans la mise en oeuvre de la réforme sont regroupées dans un "Conseil des écoles du 21e siècle".

b) Immédiatement après l'adoption de la loi de 1991, on a formé un comité consultatif; celui-ci est composé en majorité d'enseignants et d'enseignantes, mais aussi de personnes provenant d'autres milieux.

c) On a créé dix groupes de travail, comprenant aussi des personnes de divers milieux, sur autant d'aspects jugés majeurs de la réforme. Les rapports de ces groupes ont, à la suite d'une large consultation publique, fait l'objet d'une prise de position par le Conseil de

l'éducation (voir Oregon State Board of Education, 1993).

d) Les conseils de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ont amorcé des échanges précis en vue de dégager les conséquences de la réforme sur les collèges universitaires et les universités et de voir quels changements devront être apportés.

e) On encourage et on soutient de multiples façons, à tous les niveaux, les relations entre le monde de l'éducation et celui de l'entreprise et du travail.

En outre, d'ici quelques années, les comités multipartites qui existent dans la plupart des écoles auront été remplacés par des conseils ayant des pouvoirs plus étendus.

3. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF

Aux États-Unis, l'éducation relève de chacun des États. Voilà une affirmation banale, s'il en est. Elle le paraît même encore davantage si le sujet que l'on aborde touche aux contenus de la formation. Et, pourtant, la conscience que l'on a, dans le pays, face à l'ampleur et à la gravité des défis intérieurs et, plus encore probablement, internationaux qui s'imposent à l'attention font que le développement de l'éducation est devenu l'une des préoccupations importantes — et, par moments, majeures — du Président, du Congrès, de divers départements ministériels fédéraux, d'un bon nombre des organismes culturels et scientifiques nationaux et d'une proportion croissante des entreprises d'une certaine taille. En réalité, ce que l'on voit de plus en plus clairement, c'est que l'éducation relève de maintes instances, officielles et officieuses, dont plusieurs sont inter-États, supra-États ou fédérales. Dans cette section comme dans les précédentes, il sera donc question, avant d'en venir à ce qui se passe dans tel ou tel État, de quelques orientations politiques et initiatives de portée plus large.

3.1 VU DE WASHINGTON

Lors d'une comparution devant un sous-comité de la Chambre des représentants, en mars 1992, une haut fonctionnaire du département de l'Éducation déclarait que celui-ci soutenait le développement de normes nationales (et non seulement d'objectifs nationaux) et souhaitait disposer de fonds pour aider chaque État à se donner de nouveaux programmes-cadres concernant le contenu des études (voir Subcommittee on the Department of Education,

1992, p. 1118 et 1122-1123). Ces propos se situent dans la même ligne que ceux si souvent répétés par les cinq secrétaires à l'Éducation qui se sont succédé depuis 1983: le pays doit, dans le domaine de l'éducation, se fixer des objectifs plus précis, des normes plus hautes, des exigences plus élevées; et tous les jeunes doivent apprendre plus et mieux.

Les stratégies élaborées en vue de l'atteinte d'objectifs nationaux en éducation, les assises proposées par la commission SCANS, les efforts déployés autour de la Loi Perkins pour que s'opère un virage radical dans la formation professionnelle des jeunes, de même que de multiples autres initiatives, publiques et privées, visent à baliser une telle voie. Dans un contexte où l'attention se porte sur les types de formation et leur contenu dans les systèmes scolaires qui en sont les responsables attitrés, au moins trois préoccupations spécifiques ressortent de ce fond de scène: il faut plus de formation générale, une meilleure formation professionnelle et une véritable intégration de l'une et de l'autre.

a) Le troisième objectif national à atteindre d'ici sept ans (voir 1.1.1) et les fondements décrits par la commission dite SCANS (id.) se rejoignent: à leur sortie de l'école, les élèves doivent avoir acquis une certaine maîtrise dans chacune des matières et des habiletés intellectuelles jugées de base. En outre, cette formation doit, dans ses éléments essentiels, être largement commune et, en toute hypothèse, se caractériser par sa cohérence. Ce que requièrent les institutions sociales, économiques et politiques des prochaines années, ce sont des personnes autonomes dans leurs apprentissages et face aux multiples situations de la vie, des travailleuses et des travailleurs inventifs, souples et capables de collaboration synergique et des citoyennes et citoyens sensibles à la diversité humaine, éclairés et responsables.

b) Durant leur cours secondaire, environ 16% des élèves suivent au moins huit cours, 59% au moins quatre cours et 97% au moins un cours d'une année classés comme étant de formation professionnelle (voir Wirt, 1991, p. 427). L'ensemble des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ont, en moyenne, choisi 20% de leurs cours en formation professionnelle. Aussi, on constate que le nombre moyen d'unités d'une année obtenues en formation professionnelle est légèrement plus élevé qu'en anglais (4,2 dans le premier cas et 4,0 dans le second) (voir id.). De telles données, qui émanent des enquêtes et des analyses qui ont précédé l'adoption de la Loi Perkins de 1990, ont conduit à la conclusion que la faiblesse, couramment constatée, de la formation professionnelle dans les écoles secondaires dépendait peut-être moins de la quantité de cours offerts que de divers facteurs entourant leur enseignement. C'est ce qui a conduit les membres du Congrès, de

l'administration fédérale et d'associations nationales immédiatement responsables de l'orientation de la formation professionnelle dans les dernières années du secondaire à mettre bien davantage l'accent, à l'avenir, sur le développement ***de meilleurs cours et programmes*** de formation professionnelle que sur leur augmentation. D'où ces propositions concernant des programmes conçus sur quatre ans (deux ans dans une école secondaire et deux autres dans un collège communautaire), ce soutien à ces "écoles dans l'école" connues sous le nom de "career academies" et au mode de formation que constitue l'apprentissage, cette promotion d'expérimentations pédagogiques où la formation professionnelle tient vraiment la première place, ces recherches sur la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes de l'enseignement professionnel, cette option de la Loi Perkins pour des initiatives d'une certaine envergure dans un nombre plus restreint d'endroits plutôt que pour un saupoudrage de fonds dans tous les lieux où des élèves suivent un cours dans une matière technique ou professionnelle, etc.

c) L'une des composantes les plus névralgiques de la qualité, si vivement recherchée, de la formation professionnelle réside, croit-on, dans un renouvellement très profond des relations entre la formation dite générale et la formation dite professionnelle (ou technique). En bref, on peut résumer ainsi l'une des hypothèses de travail qui revient le plus souvent sur le tapis actuellement: la formation professionnelle doit prendre appui sur de larges bases culturelles et scientifiques et la formation générale s'ouvrir sur la connaissance de la réalité, le déchiffrement de ses énigmes et la solution des problèmes qu'on y rencontre. À la limite, on peut se demander si la distinction même entre ces deux types de formation ne perd pas beaucoup de son sens lorsque, dans un cheminement de formation, se marient avec pertinence et équilibre le passé et le présent, l'abstrait et le concret, "l'esprit cultivé" et la "main ingénieuse", comme on en verra des exemples ci-après à travers les choix effectués et les changements mis en branle dans l'un ou l'autre État. Notons aussi que le *National Center for Research in Vocational Education*, mentionné précédemment, a déjà commencé à approfondir systématiquement ce thème (voir, entre autres, Grubb *et al.*, 1991 et Beck, 1991).

3.2 DANS LES ÉTATS

3.2.1 Au Massachusetts

Tel que déjà signalé dans la section 1.1.2, c'est encore chaque district qui, dans cet État, décide de la place et du contenu des matières d'enseignement. En fait, les élèves qui ont

reçu leur diplôme d'études secondaires dans une école publique en 1992 avaient étudié l'anglais chaque année, et, *en moyenne*, les mathématiques durant 2,2 ans, les sciences deux ans et les sciences sociales 2,4 ans (voir Massachusetts Board of Education, 1992, p. 3, tableau 8). Au secondaire, deux matières seulement font l'objet dans la loi de prescriptions relativement précises: l'éducation physique et l'histoire des États-Unis. Dans les deux cas, on donne du contenu de ces matières une définition plutôt large. Ainsi, l'éducation physique comprend, entre autres, la nutrition, l'écologie, l'hygiène publique et le fonctionnement du corps humain, tandis que l'histoire des États-Unis inclut nécessairement "la constitution du pays et la déclaration des droits", mais aussi, dans toutes les écoles secondaires publiques, "la constitution du Commonwealth (du Massachusetts), ainsi que l'histoire locale et les modes de gouvernement locaux" (Chapter 71, section 2). Dans ces deux matières et, sauf erreur, dans ces deux matières seulement, le département de l'Éducation publie de temps à autre un programme-cadre (voir, pour les derniers parus, Massachusetts Department of Education, 1992 et Massachusetts Council for the Social Studies and Massachusetts Department of Education, 1989).

Environ 15% des élèves de la 9^{e} à la 12^{e} année inscrits dans une école publique le sont dans une voie reconnue de formation professionnelle. On peut s'inscrire à celle-ci dans une école secondaire polyvalente, mais, au moins aussi fréquemment, dans une école professionnelle ou technique où, sauf dans le cas des trois écoles d'agriculture déjà signalées, cohabitent plusieurs champs d'études (santé, construction, services, etc.). La majorité des élèves qui fréquentent ces écoles y entrent dès leur 9^{e} année. Un rapport sur l'avenir des collèges communautaires de l'État, publié en 1992, suggère d'établir des liens beaucoup plus étroits entre ces écoles professionnelles et les collèges communautaires et de prévoir dans certains domaines des programmes intégrés et continus; dans un premier temps, de tels programmes pourraient conduire à un "associate degree" et, dans un second, à un baccalauréat (voir National Governors' Association, 1992, p. 57).

Enfin, même s'il n'est pas possible ici de s'attarder sur ce point, il convient de souligner que, au Massachusetts, la diversité des niveaux d'exigence et des approches pédagogiques est encore accentuée par le nombre relativement élevé d'écoles secondaires privées, dont certaines très prestigieuses. C'est sans doute pourquoi, au Massachusetts, 59% des élèves de la fin du secondaire sont inscrits dans des programmes d'études qui sont considérés comme postsecondaires, alors que ce pourcentage n'est que de 40% dans l'ensemble des États-Unis (voir Massachusetts Board of Education, 1992, p. 5).

3.2.2 Au Michigan

Quatre documents significatifs

Les événements des années 1990, en particulier dans le champ de l'éducation et de l'économie, ont peu à peu conduit la population du Michigan à identifier divers enjeux que son système scolaire devrait, à l'avenir, affronter comme un tout, et non plus seulement à l'intérieur de chacun des districts ou de regroupements d'un certain nombre d'entre eux. Cette prise de conscience de la nécessité d'un système scolaire ayant des objectifs communs et fermes, fonctionnant davantage à l'unisson et s'inspirant, dans son action, d'exigences et de critères sensiblement plus élevés que dans le passé s'est exprimée, avant et après la loi de réforme de 1990, à travers plusieurs documents. Nous en avons retenu surtout quatre, jugés représentatifs de l'esprit et de la direction des changements en cours.

— Le premier, publié en 1987 (voir MSBE), propose aux districts scolaires et aux écoles, à l'enseigne de la "qualité", un ensemble de normes et de critères susceptibles de servir de guide pour analyser leur situation et circonscrire les améliorations qui devraient être faites. Le document passe ainsi en revue le district lui-même, l'école, la classe, chacune des matières, les programmes de formation professionnelle, les services de soutien et divers programmes spéciaux (v.g. pour les élèves migrants ou ceux et celles dont la connaissance de l'anglais est limitée).

— Le second, en date de mai 1988 (voir Michigan Tech Prep Task Force), cherche surtout à faire le point sur le courant dit "tech prep" et à en dégager les conséquences pour les écoles secondaires et les collèges communautaires du Michigan. Le concept "tech prep" étant alors plus nouveau qu'il ne l'est maintenant, ce rapport s'applique à en saisir le sens autant à travers quelques expériences concrètes — au Michigan et ailleurs — que sur le plan intellectuel. Une autre marque distinctive de ce rapport est l'importance que, dans ses recommandations, il accorde à l'idée de "plan éducatif individuel". Cette idée, qui est aussi au coeur des réformes en cours en Californie et en Orégon, implique que chaque élève, vers la 8^{e} année, se trace par écrit, avec la collaboration d'un conseiller ou d'une conseillère et ses parents, puis leur signature, un cheminement précis de formation, qui est par la suite formellement révisé au moins une fois par année.

— Le troisième est un "plan stratégique" qui se situe dans le sillage du document précédent, mais qui recouvre un champ beaucoup plus large puisqu'il embrasse l'ensemble des

préoccupations relatives à la sensibilisation des élèves au monde du travail et à leur formation professionnelle (voir MDE, 1992a). Nous avons déjà donné un bref résumé de ce document dans la section 1.1.2,B.

— Enfin, le quatrième, publié en 1992 (voir MSBE, 1992a), comprend deux parties bien distinctes. La première reproduit un énoncé d'orientation sur un curriculum de base approuvé en octobre 1991 par le Conseil de l'éducation (énoncé sur lequel nous revenons ci-après dans un paragraphe distinct) et la seconde propose, pour chaque composante du curriculum de base décrit dans l'énoncé, ce qui est attendu minimalement de tous les élèves comme maîtrise à la fois des *contenus* et des *processus* d'apprentissage. Les contenus, ce sont le plus souvent, précise le texte, "des faits, des interrelations, des concepts, des théories, des principes, des définitions et des thèmes" (id., p. 13), tandis que les processus incluent "les stratégies d'apprentissage et les habiletés relatives à la résolution de problèmes, à la pensée critique, au travail en équipe et à la prise de décision" (ibid.).

Énoncé d'orientation du Conseil de l'éducation

Cet énoncé de 1991 constitue un ensemble si substantiel et si éclairant sur les orientations qui sont en train de prendre racine au Michigan et dans d'autres États que, malgré le peu d'espace qu'il est possible de lui consacrer ici, il nous apparaît important d'en fournir un aperçu.

a) Après une introduction, le Conseil précise à quels besoins ou attentes des parents, du corps enseignant, de la collectivité et des élèves répond un curriculum de base. Il affirme, entre autres, que celui-ci "spécifie les apprentissages essentiels que tous les élèves doivent maîtriser" (id., p. 2) et il "encourage les districts locaux à dépasser ce curriculum, de façon à rejoindre les besoins éducatifs individuels de leurs élèves" (ibid.).

b) Si le Conseil a décidé de publier un tel énoncé, c'est qu'"il veut mettre la politique du Michigan en regard du curriculum et du processus d'apprentissage au diapason des résultats les plus récents de la recherche sur ce qui fait une bonne école et sur la manière dont les élèves apprennent" (ibid.).

c) Le Conseil fait remarquer que sa proposition "doit identifier tous les apprentissages majeurs auxquels doivent parvenir tous les élèves comme une résultante de leur expérience scolaire aussi bien qu'à travers les apprentissages spécifiques des divers domaines du curriculum"

(id., p. 3) et souligne qu'"un curriculum de base adéquat doit rendre la ou le diplômé d'une école secondaire capable de poursuivre sa formation de manière efficace et efficiente, et ce sans avoir à recourir à des activités ou à des cours de récupération" (ibid.).

d) La personne qui a effectué ces "apprentissages majeurs" ("broad outcomes") dont il a été question ci-haut, c'est celle:

— qui, durant toute sa vie, valorise l'action de connaître et demeure capable d'apprendre;
— qui est capable d'appliquer son savoir dans des situations très diverses;
— qui, dans la perspective d'une vie à réussir, planifie, prend des décisions et y donne suite;
— qui possède le sens des autres, la sensibilité et la souplesse propres à un être humain;
— qui est créatrice et innovatrice;
— qui est vraiment capable de communiquer avec d'autres par écrit, visuellement et oralement;
— qui participe avec compétence, et fructueusement, à la vie de la société (id., p. 4-5).

e) Parmi les principes sur lesquels doit reposer un curriculum de base, on relève "la prise en considération des différences dans l'environnement (familial et social) de l'élève, ainsi que des expériences et des changements qui se produisent dans la population étudiante" (id., p. 5), "une structuration selon une diversité d'approches, dont les approches disciplinaire et interdisciplinaire" (id., p. 6), "l'appui, pour l'enseignement de ce curriculum, sur des pratiques pédagogiques, des ressources didactiques et des médias technologiques" (ibid.) et "son implantation dans le cadre d'un processus de planification à long terme centré sur l'innovation" (ibid.).

f) Le curriculum de base mis de l'avant par le Conseil de l'éducation comprend neuf domaines (voir p. 7):

— le monde ("World studies education"): ce domaine inclut l'histoire, la géographie et les langues étrangères, mais aussi des valeurs telles que la dignité du travail et la sensibilité à la dimension multiculturelle de la société;
— la compétence technologique;
— l'éducation physique et la santé;
— les mathématiques et les sciences;
— les habiletés relatives à la gestion de la vie quotidienne (individuelle, familiale et sociale);
— le langage;
— la conscience culturelle et esthétique;
— les habiletés relatives à l'insertion dans le monde du travail;
— les arts.

g) Enfin, parmi plusieurs autres clarifications, le Conseil signale que le curriculum qu'il entrevoit "doit comprendre la formation dans les matières de base, celle du citoyen et de la

citoyenne et la préparation à occuper un emploi, ainsi que le savoir et les habiletés nécessaires pour préparer chaque élève à devenir une citoyenne ou un citoyen compétent et capable de résoudre les problèmes d'une société démocratique et d'un monde en changement rapide, interrelié, multiculturel et multiethnique" (id., p. 8).

Précisions complémentaires

Les districts scolaires ont commencé en 1992-1993 à implanter deux domaines du curriculum de base ci-haut décrit. Un autre doit être ajouté chaque année jusqu'en 1999-2000. Entretemps, les modes d'évaluation des apprentissages et les exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires seront profondément modifiés.

Ainsi, à partir de l'année en cours (1992-1993), on doit constituer un portfolio pour chaque élève qui commence son cours secondaire; toutefois, pour le moment, les districts scolaires ne sont pas obligés de se servir de cet instrument pour l'évaluation des élèves. Par ailleurs, à compter de 1997, un élève ne pourra plus obtenir un diplôme d'études secondaires s'il n'a pas réussi un examen de l'État dans quelques matières de base. Cet examen n'aura pas nécessairement lieu à la fin de la 12^{e} année; on envisage de permettre à ceux et à celles qui le souhaitent de s'y présenter dès leur 10^{e} année d'étude. Une fois cet examen réussi, un élève pourra, éventuellement, s'inscrire pour certains cours dans un collège communautaire ou universitaire.

Enfin, notons que l'on dénombre au Michigan une bonne soixantaine de centres de formation professionnelle, de statuts divers, fréquentés par des élèves du secondaire. La réforme en cours ne fera probablement pas disparaître ces centres; ils seront plutôt réorientés de manière à tenir compte des nouvelles exigences relatives à un curriculum de base, tout spécialement celles qui concernent l'intégration des formations générale et professionnelle (voir, entre autres, MDE, 1992a, p. 4-6).

3.2.3 En Californie

On peut déceler de nombreuses parentés entre le contenu du rapport de 1992 sur l'avenir de l'école secondaire californienne (voir California High School Task Force) et celui de la législation de l'Orégon de 1991 sur l'avenir de son propre enseignement secondaire, dont il sera question plus loin. Dans l'un et l'autre cas, on cherche, par divers aménagements, à accroître sensiblement le rôle de l'élève dans l'orientation de sa vie et de sa formation, on met fortement l'accent sur une maîtrise réelle des apprentissages proposés, au demeurant des

apprentissage plus exigeants *pour chacun et chacune*, plutôt que sur le temps consacré à telle ou telle matière, on accentue le caractère commun de cette formation jusqu'en 10e année et, par la suite, on propose un choix restreint de champs d'études relativement larges et qui sont structurés de manière à permettre à chaque élève de repérer progressivement sa propre voie, de s'y inscrire de plus en plus pleinement et de se préparer, soit à court terme, soit après des études plus poussées, à entrer dans le monde du travail.

Concrètement, selon le projet californien, les deux premières années du secondaire (la 9e et la 10e année d'étude) sont centrées "sur une séquence structurée de cours qui préparent tous les élèves à manier des concepts, à résoudre des problèmes complexes et à communiquer leurs idées" (id., p. 21). Cette "academic foundation" est évaluée au fur et à mesure, mais aussi, en principe, à la fin de la 10e année, par un examen appelé *High Performance Test*. Durant les deux années suivantes, les élèves suivent des cours et effectuent diverses activités de formation, à l'école ou dans le monde du travail, tout en faisant partie d'un groupe d'au plus 200 élèves qui, avec une équipe interdisciplinaire d'enseignants et d'enseignantes, a comme champ d'études ("program majors") la santé, les "humanities" ou un autre secteur de connaissance et d'activité professionnelle constitué par l'histoire ou exigé par l'évolution socio-économique. Dans cette perspective, la formation générale et la formation professionnelle se marient et se soutiennent d'une manière inédite. Selon les expériences déjà réalisées, en Californie et ailleurs aux États-Unis, les modalités concrètes d'organisation de l'enseignement, de même que les modes d'évaluation — à partir des résultats et de type de portfolio — mis de l'avant, font en sorte que cette idée déjà ancienne atteint un nouveau palier de réalisation(1).

3.2.4 En Orégon

La loi qui esquisse l'école du 21e siècle de l'Orégon "constitue un appel à une transformation de ce que les élèves apprendront et du degré de maîtrise de ces apprentissages qu'on leur demandera. Sur ce point, les nouvelles normes de l'État seront telles que les jeunes seront préparés à vivre dans une société de plus en plus diversifiée et complexe et à travailler dans des environnements qui exigeront de leur part un rendement élevé" (Oregon State Board of Education, 1993, p. 11).

---

(1) Voir, entre autres, sur divers modèles d'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle, Grubb *et al.*, 1991 (et, pour un aperçu plus rapide, Grubb, 1991). Sur l'un de ces modèles, celui des "career academies", qui va moins loin que ce que propose le rapport californien de 1992 sur l'école secondaire, mais qui, depuis 1984, a fait l'objet, en Californie même, d'expérimentations systématiques et a suscité un grand intérêt, voir le livre tout récent de Stern, Raby and Dayton.

L'un des principaux axes de cette "transformation" est le renforcement de la formation de base durant les dix premières années d'études qui suivent la maternelle et l'instauration, au terme de cette étape, d'un "certificate of initial mastery" qui aura la même signification pour tous et toutes. Cette orientation suppose que l'on fasse appel avec détermination à de multiples moyens afin que plus de 99% des élèves atteignent ce niveau. La création de centres de formation pour les jeunes de moins de 22 ans qui ont quitté ou veulent quitter l'école avant l'obtention d'un tel diplôme constitue l'un de ces moyens. Des projets-pilotes sont déjà en cours dans six écoles secondaires; on prévoit la délivrance de "certificates of initial mastery" à partir de 1997.

Par la suite, l'élève s'inscrira dans l'un ou l'autre des six champs d'études suivants (voir Oregon State Board of Education, 1993, p. 18):

— Les arts et la communication, dans un programme centré, par exemple, sur les "humanités", la littérature, les beaux-arts, les médias, le design ou les relations publiques.

— L'administration, dans un programme centré, par exemple, sur la vente, le tourisme, les systèmes d'information informatisés, la comptabilité, la gestion du personnel ou l'économie.

— Les services de santé, dans un programme centré, par exemple, sur la médecine, la nutrition, les soins infirmiers ou l'hygiène.

— Les ressources humaines, dans un programme centré, par exemple, sur l'éducation, le droit, l'administration publique ou les services sociaux.

— Les systèmes industriels et d'ingénierie, dans un programme centré, par exemple, sur le génie, les technologies de production, la mécanique ou la construction.

— Les systèmes relatifs aux ressources naturelles, dans un programme centré, par exemple, sur l'agriculture, les sciences de la terre ou de l'environnement, les pêcheries, la foresterie ou l'horticulture.

À l'intérieur de chacun de ces champs (ou d'autres qui pourraient s'avérer justifiés dans l'avenir), on peut facilement imaginer une multiplicité de cours et d'activités éducatives qui, selon les cas, conduiront directement au marché du travail ou à des études plus poussées dans un collège communautaire ou un collège universitaire. Un élève pourra aussi, s'il le

souhaite, suivre des cours dans plus d'un champ ou changer de champ. Cependant, toutes et tous seront tenus de suivre certains cours de base. Après deux ans d'études environ, on pourra obtenir un "certificate of advanced mastery". Celui-ci sera, selon le cheminement emprunté, plus ou moins spécialisé, mais laissera toujours ouverte la possibilité d'études plus avancées. On espère qu'aucun élève ne voudra faire son entrée définitive sur le marché du travail sans avoir suivi un programme de formation professionnelle d'au moins six mois et qu'une forte proportion de ceux et celles qui ne se rendront pas jusqu'au baccalauréat auront réussi des programmes d'un à cinq ans — encore à créer dans de nombreux cas — dans un collège communautaire ou un autre établissement d'enseignement.

On a déjà commencé à préciser les apprentissages que les élèves devront avoir réalisés pour obtenir leur "certificate of initial mastery"; on y met l'accent aussi bien sur des habiletés fondamentales que des capacités d'application dans divers domaines de la vie (v.g. capacité de s'exprimer sur des sujets d'intérêt public, de comprendre la diversité humaine, de communiquer dans une autre langue et d'utiliser effectivement des concepts et des processus scientifiques et mathématiques (voir Oregon Department of Education, 1993b, p. 11). Un travail similaire est en cours concernant le "certificate of advanced mastery". Tout en s'appuyant sur le cadre de référence de la commission SCANS (voir l'annexe 1 du présent document), on songe, entre autres, à expliciter les relations qui existent entre les six champs d'études déjà mentionnés et les rôles d'individu, d'apprenant, de producteur, de citoyen, de consommateur et de membre d'une famille que toute personne est appelée à assumer au cours de sa vie (voir Oregon Department of Education, 1993a, p. 6-7). Par ailleurs, il est d'ores et déjà clair que les personnes qui auront obtenu un "certificate of advanced mastery" auront obligatoirement acquis la maîtrise de contenus de base *et* démontré une capacité d'appliquer ces contenus dans des situations concrètes. Un bon nombre d'entre elles, même parmi celles qui se destinent à des études universitaires, auront d'ailleurs déjà effectué des stages supervisés dans un milieu de travail.

4. DU PRÉSENT À L'AVENIR

Cette monographie attire l'attention sur plusieurs réformes dont la mise en application est récente, voire à peine entamée; on ne se trouve donc pas, dans la plupart des cas, en face de résultats clairs et probants, surtout si on pense à des résultats mesurables. Toutefois, le fait que, à tous les paliers des institutions politiques et éducatives du pays, autant de centres

majeurs de décision et de lieux d'action se soient engagés dans une démarche aussi nettement affirmée de rénovation de l'enseignement secondaire est déjà, en lui-même, un événement considérable. Il n'y a pas de doute, en effet — on a pu en voir maints exemples dans les pages précédentes —, que les consensus sur la problématique de l'enseignement secondaire et l'identification des réformes nécessaires, ainsi que leur soutien par les plus hautes instances, ont déjà franchi des étapes majeures. Il en est ainsi au niveau fédéral, mais aussi dans trois des États (le Michigan, la Californie et l'Orégon) dont nous avons étudié de plus près l'évolution récente. Quant au quatrième, le Massachusetts, on sait qu'il souhaiterait vivement en faire autant si sa législature pouvait trouver un terrain d'entente sur les moyens mis de l'avant(1).

Au terme de ce texte, à titre de bilan provisoire sur ce qui peut être considéré comme acquis et ce qui, dans la transition en cours, s'annonce pour l'avenir, deux composantes de la conjoncture nous serviront, de façon complémentaire, d'indicateurs: pour le présent, le taux de diplomation de la fin du secondaire et, pour le futur, les principales orientations qui s'imposent à l'attention.

4.1 LE TAUX DE DIPLOMATION À LA FIN DU SECONDAIRE

En consultant diverses sources, on pourra se retrouver en face d'une série de taux plutôt que d'un seul. Les quatre principaux facteurs qui sont à l'origine des disparités souvent constatées sont l'âge ou la tranche d'âge considéré, l'inclusion, ou non, des diplômés et diplômées provenant des écoles privées et religieuses, la prise en compte, ou non, des personnes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires autre que celui délivré à la fin d'un parcours régulier dans une école secondaire et, s'il s'agit de sources internationales, la normalisation des données pour fins de comparaison entre pays. Il existe cependant, depuis de nombreuses années, un ensemble de données jugées fiables sur le taux de diplomation des jeunes du secondaire dans l'ensemble des États-Unis. Ces données permettent de tracer de la situation actuelle le bref tableau suivant.

a) À la fin de leur 12^{e} année d'étude après la maternelle ("kindergarten") ***et*** au plus tard à 18

---

(1) En effet, au Massachusetts, ce n'est pas l'idée qu'une réforme majeure de l'enseignement secondaire est nécessaire et urgente qui fait problème. Outre certaines difficultés relatives à une répartition plus équitable des coûts de l'enseignement, le principal objet de litige porte sur la place que, dans un système réformé, les parents (par le biais de "bons d'études" ou autrement), et, plus globalement, les écoles et les firmes de gestion privées ou d'autres organisations qui ne relèvent pas directement de l'État ou d'un district scolaire occuperont.

ans, environ 75% des jeunes Américains et Américaines obtiennent un diplôme d'études secondaires (voir, entre autres, NCES, 1991, p. 42 et 105). Il en est ainsi depuis près de 30 ans, même si ce pourcentage a, selon les années, un peu fluctué, tantôt à la hausse (77,1% en 1968-1969), tantôt à la baisse (71,4% en 1979-1980) (id., p. 105).

b) Cela ne signifie pas qu'il y a 25% de jeunes qui n'obtiennent pas un diplôme de fin d'études secondaires. En effet, de nombreux jeunes de plus de 18 ans fréquentent toujours une école secondaire à temps complet et, à 19 ans ou plus tard, obtiennent le diplôme habituel de fin d'études secondaires. En 1990, le pourcentage des jeunes de 16 à 19 ans qui n'avaient pas encore obtenu un diplôme d'études secondaires et ne fréquentaient plus une école secondaire était d'environ 11% (voir Population Reference Bureau, 1992, p. 67 ou Chronicle of Higher Education, 1992, p. 4) et de 16 à 24 ans 12% (voir, entre autres, Subcommittee on the Department of Education, 1992, p. 199 et 237). La proportion des jeunes qui réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires entre 19 et 24 ans (en fait, à 19 ou 20 ans dans la plupart des cas) est d'environ 6%(1).

c) Enfin, dans le groupe d'âge des 19 à 24 ans, environ 5% des jeunes obtiennent un diplôme autre que celui habituel, mais généralement considéré comme équivalent (voir, entre autres, National Education Goals Panel, 1992, p. 22). Ce pourcentage est celui de 1991; dans les années antérieures, il a souvent été plus élevé.

En résumé, le pourcentage des jeunes qui, dans l'ensemble des États-Unis, obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires après 12 ans d'étude et au plus tard à 18 ans se situe autour de 75%. Un 4% supplémentaire environ obtient un tel diplôme à 19 ou 20 ans et un autre 2% à 21, 22, 23 ou 24 ans. Enfin, dans le groupe d'âge des jeunes de 19 à 24 ans, mais en majorité alors qu'ils n'ont que 19 ou 20 ans (voir NCES, 1991, p. 107), environ 5% obtiennent un diplôme considéré comme équivalent à un diplôme d'études secondaires (*General Educational Diploma* ou un autre qui fait suite à la réussite d'examens préparés par un État déterminé).

Dans les quatre États-repères de cette étude, c'est en Californie que le taux de jeunes

---

(1) Voir National Education Goals Panel, 1992, p. 22. Selon certaines sources, il pourrait même atteindre 8%. Ainsi, selon O'Neil (1993, p. 4), "83% des élèves américains terminent leur école secondaire, un pourcentage qui est demeuré stable depuis 1973". Précisons, pour éviter toute équivoque, que le signataire de l'article cité, qui est aussi le directeur de cette publication de l'*Association for Supervision and Curriculum Development*, mentionne explicitement que ce pourcentage n'inclut pas les jeunes qui ont reçu le diplôme habituel après 20 ans ou obtenu le diplôme connu sous le nom de "General Educational Development Diploma" (GED Diploma).

de 16 à 19 ans qui ne fréquentent pas une école secondaire et ne possèdent pas un diplôme de fin d'études est le plus élevé (14,2% en 1990) et au Massachusetts qu'il est le plus bas (8,5%). Au même moment, il était de 10% au Michigan et de 11,8% en Orégon (voir Population Reference Bureau, 1992, p. 67 ou Chronicle of Higher Education, 1992, p. 4).

4.2 ORIENTATIONS EN ÉMERGENCE

Dans les années 1980, on a eu tendance à accroître la durée du temps consacré aux matières de base; presque tous les États ont d'ailleurs cherché alors à imposer des exigences plus fermes sur ce point. Cette politique a eu des effets. Ainsi, entre 1982 et 1987, le nombre moyen d'unités Carnegie réussies par les diplômés et diplômées d'une école secondaire a augmenté dans presque toutes les matières. En anglais, ce nombre est passé de 3,8 à 4,03 unités, en histoire et en sciences sociales de 3,10 à 3,33 unités, en informatique de 0,11 à 0,43 unité et en mathématiques de 2,54 à 2,97 unités; en arts et en éducation physique cependant, le changement a été négligeable: de 1,39 à 1,43 unité dans le premier cas et de 1,93 à 1,97 dans le second (voir NCES, 1992, p. 128). Une enquête plus récente, effectuée auprès des jeunes qui en étaient à leur première année dans un collège (communautaire ou universitaire) à l'automne 1992, a abouti aux conclusions suivantes: 95,9% d'entre eux ont, au cours de leurs études secondaires, accumulé ***au moins*** quatre unités en anglais, 93,1% trois unités en mathématiques, 79,3% deux unités en langues étrangères, 46,8% deux unités en physique, 35,4% deux unités en biologie, 98,7% une unité en histoire et institutions américaines, 55,4% une demi-unité en informatique et 71,4% une unité en arts ou en musique (voir Education Week, 1993).

Dans les années 1990, on met plutôt l'accent sur la maîtrise effective *par tous les élèves*, au plus tard à la fin de la 10e année, *d'un même curriculum de base*, en l'occurrence un curriculum substantiellement repensé, ouvert vers l'interdisciplinarité et les approches thématiques et plus sensible aux problèmes et aux défis concrets d'une vie personnelle réussie et d'une participation sociale féconde, ainsi qu'aux habiletés requises pour les affronter. Dans ce cadre, "ce que les jeunes doivent connaître, être capables de faire et avoir comme valeurs et attitudes" est défini avec le maximum de précision (à ne pas confondre avec "dans tous les détails") et évalué à partir de portfolios, d'actions, de produits ou d'autres moyens qui permettent de s'assurer du degré réel de compréhension et d'intégration qui a été atteint par les jeunes en cause et de leur capacité d'appliquer ce qui est censé avoir été maîtrisé.

Après la 9e ou la 10e année, toute préoccupation pour un curriculum de base, même

commun si possible, ne disparaît pas, mais on introduit une autre perspective: celle d'une préparation directe au marché du travail, voire à une profession ou à un métier bien déterminé. D'un côté, on favorise des études longues, qui, à la fois, entretiennent des liens avec le monde du travail et conduisent à l'université et, de l'autre, on prévoit des cheminements qui conduisent à plus court terme (au minimum deux ans après une 10e année, mais de préférence davantage) à un emploi, et ce dans le contexte de "champs" ou de "domaines" relativement larges et non étanches entre eux, de manière à faciliter au maximum les réorientations. Dans une voie comme dans l'autre, on accorde beaucoup d'importance à la participation de l'élève au tracé de son cheminement et on tente de mettre en place diverses mesures pour soutenir et encadrer cette participation; l'une de ces mesures est le plan individuel dont il a déjà été question (voir 3.2.2).

Il est en quelque sorte inhérent à cette vision de la formation à la fin du secondaire d'envisager la formation générale et la formation professionnelle comme un tout indissociable. On ne compte plus les rapports qui en explicitent la raison d'être et le sens et en précisent les avenues et les moyens (voir, entre autres, SCANS, 1991, 1992 et 1993 et California High School Task Force, 1992, qui en résument des dizaines d'autres) et les expériences qui en illustrent la possibilité (voir, entre autres, en plus de la présente étude elle-même, Olson, 1992, p. 17 et Grubb *et al.*, 1991).

Sous la poussée de ces orientations et de plusieurs autres, déjà soulignées au passage mais sur lesquelles les limites de cette étude ne permettent pas de s'étendre (écoles plus responsables et davantage imputables, communauté d'élèves plus activement engagée dans la construction de leur être, ressources et environnements d'apprentissage plus diversifiés, soutien plus décisif et continu au déploiement des potentialités de chacun et de chacune, etc.), c'est, selon toute apparence, une école profondément nouvelle qui, peu à peu, prend forme. Dans le mouvement global de rénovation dont il a été dit un mot dans l'introduction de ce chapitre, l'école secondaire qui a vu le jour il y a plus d'un siècle et demi cherche, semble-t-il, intensément sa voie vers celle qu'un autre siècle, tout proche, appelle. Voilà sans doute ce qui ressort de plus net de ce que nous avons pu saisir des interrogations et des transformations en cours aux États-Unis dans les dernières années de l'enseignement secondaire.

CHAPITRE IV

L'ANGLETERRE

INTRODUCTION

Depuis le milieu des années 1980, le système d'enseignement de l'Angleterre est engagé dans un processus intensif de mutation, à tous les niveaux et en tout, ou presque. Il en est de même au Pays de Galles, où, à quelques modalités près, dues surtout à l'existence de deux langues — le gallois et l'anglais —, le système est identique. Les transformations déjà réalisées ou en cours sont particulièrement radicales dans cette partie du système d'enseignement qui s'adresse aux jeunes de 14 à 19 ans environ.

Ces réformes, qui ont passé au crible les structures et les contenus de l'enseignement secondaire et son articulation avec l'enseignement immédiatement postérieur, ont été menées par un gouvernement dont l'orientation fondamentale est demeurée la même depuis 1979. Quoique introduites par faisceaux, ce sont, comme on le verra, substantiellement les mêmes idées qui les inspirent toutes, soit, en bref, celles d'un système d'enseignement secondaire qui accroisse fortement son accessibilité, comprenne un réseau d'écoles très diversifiées et en concurrence les unes avec les autres, associe les parents à la direction des écoles et rende compte publiquement de son action, se soucie d'efficacité au meilleur coût, soit au clair avec les résultats qu'il obtient et ceux qu'il veut obtenir, évalue régulièrement les apprentissages des élèves, ainsi que le personnel scolaire et les écoles elles-mêmes, allie une décentralisation très poussée au niveau de l'école à l'existence de mécanismes centraux disposant de pouvoirs de régulation et d'intervention considérables et, enfin, soit sensible aux exigences multiples qu'imposent un marché du travail et, plus globalement, une société en pleine évolution.

Rappelons que la population de l'Angleterre est d'environ 48 millions de personnes et celle du Pays de Galles de près de trois millions. Les deux autres composantes du Royaume-Uni, l'Écosse et l'Irlande du Nord, ont une population respective d'un peu plus de cinq millions de personnes et d'environ 1 600 000 personnes. Et l'Écosse et l'Irlande du Nord

disposent de leur propre système d'enseignement, mais ceux-ci ressemblent, sur maints points, à celui de l'Angleterre et du Pays de Galles. Dans certains cas où les politiques sont les mêmes et les données disponibles agrégées, il en sera aussi question, par la force des choses, dans les pages qui suivent.

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT

Une première sous-section fournit un aperçu aussi complet que possible des cheminements que le système d'enseignement anglais propose aux élèves qui le fréquentent, en particulier durant les dernières années de leurs études secondaires. Ces cheminements s'inscrivent à l'intérieur d'un ensemble complexe de dispositions législatives et réglementaires et de structures qui, depuis une dizaine d'années, ont fait l'objet de révisions majeures et, dans plusieurs cas, sont tout à fait nouvelles. C'est sur cette législation-cadre, puis sur les organismes que l'on a réaménagés ou créés, que sont consacrées les deuxième et troisième sous-sections qui suivent, pour autant qu'elles concernent l'enseignement secondaire. La dimension plus intérieure et plus incarnée de ces cheminements, lois, règlements et organismes dans la réalité scolaire quotidienne sera présentée dans la section 2, centrée, comme dans les chapitres précédents, sur les orientations générales et les contenus de la formation proposée.

1.1 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

Tout en mettant l'accent sur l'enseignement secondaire, le tableau 7, ci-après, identifie et situe l'ensemble des types d'établissements d'enseignement auxquels ont accès les jeunes Anglais et Anglaises. On y constate que l'enseignement secondaire comprend deux cycles. Le premier, d'une durée de cinq ans, rejoint les élèves de 11 à 16 ans[1]; il coïncide avec la fin de la scolarité obligatoire et conduit au Certificat général d'études secondaires (*General Certificate of Secondary Education* ou GCSE) ou à un diplôme équivalent. Le cycle qui suit s'étend sur deux ans: il s'adresse en priorité aux jeunes de 16 à 18 ans et permet d'obtenir un Certificat général d'études, niveau avancé (*General Certificate of Education, Advanced level* ou CGE, A-level) ou un diplôme équivalent. Ces deux cycles prolongent un enseignement

(1) Cette division par âge, tout à fait courante en Angleterre, y compris dans la législation, ne doit pas être interprétée trop strictement. D'une manière générale, elle indique seulement qu'*une majorité* de jeunes d'un groupe donné ont tel âge ou appartiennent à tel groupe d'âge (voir, par exemple la section 3, sous-section 3 de l'*Education Reform Act* de 1988).

primaire de six ans, qui débute à 5 ans et, de plus en plus fréquemment, est précédé de classes pour les enfants de 4 ans.

1.1.1 Au premier cycle du secondaire

À ce cycle, plus de 85% des élèves fréquentent une école polyvalente (*Comprehensive School*). Dans les décennies 1960 et 1970, ce type d'établissement s'est imposé, aux dépens, d'une part, de l'école moderne (*Modern School*), sur laquelle on avait misé dans l'après-guerre, surtout dans des milieux défavorisés, et, de l'autre, de l'école secondaire traditionnelle centrée sur des études humanistes ou classiques, la *Grammar School*. Après une période plutôt stable dans les années 1980, celle-ci semble avoir recommencé à céder du terrain et regroupe maintenant moins de 5% des élèves du premier cycle du secondaire. Quant à l'école moderne, il devient de plus en plus difficile de la distinguer d'une école polyvalente; on peut estimer à environ 5% le pourcentage des élèves qu'elle rejoint.

Tandis que deux types d'établissements sont menacés de disparition, deux autres sont en train d'émerger. Tout d'abord, en 1988, est apparu le premier collège technologique urbain (*City Technology College*[1]). Au milieu de 1992, on en comptait 15; quelques autres se sont très probablement ajoutés depuis. À l'origine, ces collèges devaient être des créations nouvelles, financées largement par des fonds privés, mais, par la suite, le gouvernement a décidé d'en favoriser une expansion plus rapide en permettant à des écoles existantes de se transformer en collèges technologiques. Tous ces collèges possèdent leur propre conseil d'administration; leurs fonds proviennent à la fois d'entreprises — ou d'organismes qui les représentent — et du gouvernement. Leurs programmes d'études incluent le "curriculum national" (dont il sera question dans la section 2), mais l'enseignement que l'on y donne met l'accent sur l'enseignement des sciences et de la technologie, appliquées, s'il y a lieu, aux exigences des arts de création et d'interprétation.

---

(1) La section 105 de la loi de réforme sur l'éducation de 1988 (une loi extrêmement importante, dont nous reparlerons en 1.2) a, en fait, prévu la création de *City Technology Colleges* et de *City Colleges for the Technology of the Arts*, mais la documentation courante ne retient, pour les uns et les autres, que la première appellation.

TABLEAU 7

LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ANGLETERRE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
EN AMONT	• Enseignement ***primaire*** d'une durée de six ans, obligatoire à partir de 5 ans. Le curriculum comprend deux étapes: une de deux ans (5-7 ans) et une de quatre ans (7-11 ans). • Enseignement ***secondaire***: une première étape de trois ans (de 11 à 14 ans) d'un premier cycle de cinq ans (11-16 ans), pouvant s'effectuer principalement dans cinq types d'établissements: école d'études classiques (*Grammar School*), école moderne (*Modern School*), école polyvalente (*Comprehensive School*), collège technologique urbain (*City Technology College*) et école de technologie (*Technology School*).
DERNIÈRES ANNÉES D'ÉTUDES DU SECONDAIRE	1. Une ***deuxième étape de deux ans*** (14-16 ans), dans les mêmes types d'établissements que la première. 2. Un ***second cycle de deux ans*** (16-18 ans) dans une école d'études classiques, une école polyvalente, un collège technologique urbain, une école de technologie, un collège de formation générale (*Sixth Form College*), un collège "tertiaire" (*Tertiary College*), un service de cours par correspondance ou un collège de formation continue (*College of Further Education*), éventuellement, dans ce dernier cas, dans le cadre de programmes de formation en alternance tels que le programme "Formation des jeunes" (*Youth Training*). 3. Possibilité de ***cours d'un an*** (ou plus) conduisant à un diplôme autre que le diplôme habituel de fin du second cycle du secondaire, dans presque tous les types d'écoles et de collèges déjà mentionnés, par un service de cours par correspondance ou dans divers collèges et écoles privés.
EN AVAL	• Poursuite d'études dans un collège de formation continue, un collège ou un institut d'enseignement supérieur (*College* ou *Institute of Higher Education*), une école polytechnique (*Polytechnics*) ou une université (dont l'*Open University*) ou par un service de cours par correspondance.

Plus récemment, en 1992 plus précisément, le gouvernement a lancé le programme *Technology Schools Initiative*, dont le but est de promouvoir la mise en place d'un cinquième type d'école, l'école de technologie (*Technology School*). Dans ce cadre, il a sélectionné un premier groupe d'une centaine d'écoles secondaires, de statuts divers, auxquels il a accordé une subvention spéciale de reconversion. Dans l'état actuel des choses, il appert que ces écoles auront plusieurs traits communs avec les collèges technologiques urbains, dont une participation financière et à la direction en provenance d'entreprises et d'organismes privés, mais aussi qu'elles occuperont un créneau spécifique dans le paysage scolaire. Ce qui semble devoir les différencier, c'est, par exemple, que certaines d'entre elles seront rattachées à une autorité locale publique, qu'elles pourront être implantées dans un milieu rural et, selon certaines indications, qu'elles seront plus spécialisées et auront un caractère plus directement professionnel que les collèges technologiques.

1.1.2 Au second cycle

Sauf l'école moderne, tous les types d'établissements déjà mentionnés — l'école d'études classiques, l'école polyvalente, le collège technologique urbain et l'école de technologie — offrent (ou offriront) une gamme de contenus de formation qui conduit à l'obtention d'un Certificat général d'études de niveau avancé (GCE, A-level). En outre, un élève peut décider de poursuivre des études similaires par correspondance, éventuellement avec le soutien d'un établissement d'enseignement, ainsi que dans trois autres types d'établissements. Le plus ancien de ceux-ci est le collège de formation générale (*Sixth Form College*), dont l'enseignement est traditionnellement axé sur la préparation d'examens de niveau "A" dans des matières de base. De son côté, le collège "tertiaire" (*Tertiary College*) est un produit de la démocratisation de l'enseignement; il prépare, lui aussi, au Certificat général d'études de niveau avancé, mais, en outre, et depuis plus longtemps et sur une plus vaste échelle, à d'autres diplômes équivalents. Il reçoit également une proportion beaucoup plus forte d'élèves à temps partiel, ainsi que d'adultes, et accorde plus de place à une formation technique ou professionnelle. Les bouleversements des dernières années ont forcé les collèges de formation générale à se rapprocher, sur plusieurs points, des collèges tertiaires. Ainsi, parmi eux, plusieurs préparent maintenant une partie de leurs élèves à des diplômes équivalents au Certificat général d'études secondaires (GCSE), mais nettement plus professionnels, tels que le *National Diploma* du *Business and Technician Education Council* (BTEC) et le tout nouveau "diplôme" appelé, peut-être provisoirement, *General National Vocational*

Qualification (GNVQ). En Angleterre et au Pays de Galles, il existe environ 120 collèges de formation générale et 55 collèges tertiaires.

Le troisième type d'établissement évoqué est le collège de formation continue (*College of Further Education*), que l'on pourrait peut-être qualifier aussi "d'enseignement postsecondaire"(1). En général, les jeunes auxquels s'adresse ce collège préparent un Certificat général d'études de niveau avancé ou un diplôme jugé équivalent. Une forte proportion d'entre eux y étudient à temps partiel, l'autre partie de leur temps étant occupée à un travail rémunéré, intégré ou non à un programme de formation en alternance. Le plus connu de ces programmes est le *Youth Training Scheme*, dont nous reparlerons (voir 2.3.2).

Le cycle dont il vient d'être question est le deuxième cycle complet, mais sa réalité est beaucoup plus complexe. En effet, entre le Certificat général d'études secondaires (GCSE) et le Certificat général d'études (CGE, A-level), ou leurs équivalents, il existe, comme le suggère le tableau 7, plusieurs autres diplômes. Ceux-ci ont tous une dimension professionnelle plus ou moins prononcée. Il y a seulement quatre ou cinq ans, on citait surtout le Certificat d'études pré-professionnelles (*Certificate of Pre-Vocational Education* ou CPVE), qui s'est répandu rapidement à partir du milieu des années 1980 (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 136 et Howarth, 1991, p. 144), et divers diplômes ou attestations délivrés par des organismes comme le *Business and Technician Education Council* (BTEC), la *Royal Society of Arts* (RSA), la *London Chamber of Commerce and Industry* (LCCI) et la *City and Guilds of London Institute* (CGLI) (voir, entre autres, Statham and Mackinnon, 1991, p. 134-136), mais, depuis, d'autres ont été lancés, tel le *Certificate of Further Studies* (voir TES, 1993, no 3993, p. 11) et, en outre, on a entrepris de baliser autrement l'ensemble du champ de la formation professionnelle (comme on le verra dans les sections 1.3 et 2.2). Entretemps, dans presque toutes les catégories d'établissements déjà présentées, il y en a un certain nombre qui préparent des élèves à l'un ou l'autre, ou à plusieurs, de ces diplômes et attestations.

---

(1) En effet, légalement, tel est son statut, sans appartenir pour autant à l'enseignement supérieur (voir Réginald Grégoire inc., 1992, p. 32), mais, en réalité, il n'accueille pas seulement des personnes qui ont déjà terminé leurs études secondaires, mais aussi, en grand nombre, des jeunes de 16 à 19 ans qui n'ont pas encore commencé le deuxième cycle de cet enseignement, ou même terminé le premier. Les termes "de formation continue" évoquent plus clairement, selon nous, le caractère très ouvert et extrêmement flexible de ces quelque 500 collèges, dont plusieurs offrent également, indépendamment de leur statut, des programmes d'études équivalents à ceux d'établissements d'enseignement supérieur (voir, entre autres, COI, 1991, p. 32 et 1993, p. 164).

1.1.3 Après le second cycle du secondaire

Certes, la démarcation entre le secondaire et le postsecondaire n'est pas toujours stricte dans le système d'enseignement anglais, mais on peut quand même affirmer, comme on le fait dans le tableau 7, que, après 13 ans de scolarité, un étudiant ou une étudiante poursuit nécessairement ses études dans un collège de formation continue ou, le plus souvent, dans un collège ou un institut d'enseignement supérieur (*College* ou *Institute of Higher Education*), une école polytechnique (*Polytechnics*) ou une université. Il peut aussi obtenir un diplôme d'études supérieures reconnu dans un système de formation à distance, dont l'*Open University*, qui en constitue sans doute le modèle le plus achevé.

1.2 LA LÉGISLATION

En 1944, le Parlement a voté une loi sur l'éducation (*Education Act*) demeurée célèbre (voir, entre autres, Ranson, 1990). On lui a, par la suite, apporté maints ajouts et ajustements, mais, durant plus de quarante ans, elle a servi de point d'appui principal à l'organisation et aux orientations du système d'enseignement de l'Angleterre et du Pays de Galles et exercé une forte influence sur les systèmes d'enseignement de l'Écosse et de l'Irlande du Nord. C'est cette législation qui, en particulier, a, en tablant sur une longue tradition, conféré de larges responsabilités et pouvoirs à des structures locales ou régionales dites "Autorités locales de l'éducation" (*Local Education Authorities* ou LEA), et ce pour l'ensemble des types d'établissements, sauf les universités. Depuis 1988, la dynamique de ce système d'enseignement a été, d'un point de vue législatif, transformée par l'adoption de quatre lois sur l'éducation, toutes d'une grande portée et encore en voie d'implantation. Voici un aperçu de leurs dispositions qui touchent de plus près l'enseignement secondaire.

1.2.1 La loi de réforme de 1988

L'élément le plus connu de cette loi (*Education Reform Act*) est celui qui instaure un "national curriculum" pour tous les élèves de 5 à 16 ans qui fréquentent une école subventionnée — c'est le cas pour environ 93% d'entre eux — et, à titre de corollaire indissociable, prévoit, à la fin de diverses étapes de la scolarité, dont celle qui conduit au Certificat général d'études secondaires (GCSE), des examens nationaux[1]. Cette longue loi contient cependant, sur d'autres aspects du système d'enseignement, plusieurs dispositions très importantes. Ainsi, en relation avec l'enseignement secondaire,

---

(1) La section 2.1, ci-après, porte sur cet élément de la loi de 1988.

— elle permet à toute école, sans motif particulier, de se dégager de tout lien avec une autorité locale de l'éducation et d'acquérir le statut, que la loi crée, d'écoles directement subventionnées par le ministère de l'Éducation ("Grant-maintained schools"), et ce avec l'assurance d'un financement au moins équivalent à celui qu'elle recevait auparavant;

— elle accroît de nouveau, comme en 1986, les responsabilités et les pouvoirs du conseil de direction de chaque école et oblige l'autorité locale à laquelle elle est rattachée à lui confier l'administration d'une très large partie de son budget, y compris celle qui concerne la rémunération du personnel;

— elle ouvre la voie, tel que déjà mentionné, à la création de collèges technologiques urbains qui, pour fins de reconnaissance, de programmes, de financement ou autres, relèvent directement du secrétaire d'État à l'Éducation.

1.2.2 La loi de 1992 sur l'enseignement post-premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

Cette loi, sanctionnée le 6 mars 1992, a comme titre *Further and Higher Education Act*. Elle comprend trois parties: la première porte sur l'enseignement qui, en principe, suit la fin du premier cycle du secondaire mais n'est pas considéré comme appartenant à l'enseignement supérieur, la seconde sur l'enseignement supérieur comme tel et la troisième sur diverses dispositions de caractère général et technique. La première partie, la seule qui nous intéresse ici, a pour effet de soustraire aux autorités locales de l'éducation tous les collèges de formation générale, tertiaires et de formation continue qui y étaient rattachés et de faire de tous les collèges subventionnés par des fonds publics, quel que soit leur statut antérieur, des corporations autonomes placées sous l'autorité générale d'un nouvel organisme, le *Further Education Founding Council* (FEFC).

L'inclusion aussi claire des collèges de formation générale dans le secteur de la "further education" est, en un sens, une innovation. Selon l'un des Livres blancs qui a précédé l'adoption de la loi, la raison en est la volonté "de contribuer à la disparition de la division entre une formation professionnelle et une formation centrée sur des matières de base"(1). Dans l'avenir, précise le commentateur, "tous les établissements devraient donc, selon toute vraisemblance, offrir une gamme diversifiée de cours dans des matières de base et professionnels, aussi bien que des cours intégrant matières de base et contenus

(1) Ce paragraphe et le suivant s'inspirent des notes explicatives qui précèdent le texte de la loi.

professionnels".

Le nouveau conseil possède en premier lieu une responsabilité financière, mais il a aussi, en vertu du principe que "la responsabilité pour la qualité découle de la responsabilité financière", celle de s'assurer que chacun des établissements se donne des mécanismes appropriés de contrôle de la qualité de son enseignement et de l'apprentissage des élèves.

1.2.3 La loi de 1992 sur l'inspection des écoles et l'information du public

Cette loi, connue sous l'appellation de *Education (Schools) Act 1992*, a aussi été sanctionnée en mars. Pour l'essentiel, elle réoriente et réorganise l'inspection des écoles jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et prévoit divers mécanismes afin que les parents et, plus largement, le public soient mieux informés de la qualité des écoles et des résultats obtenus par leurs élèves. Elle fait suite à la publication, en 1991, de la Charte des parents (voir COI, 1991, p. 10), qu'elle consolide.

Plus précisément, concernant l'inspection des écoles, cette loi prévoit la nomination d'un Inspecteur — ou d'une Inspectrice — en chef (*Her Majesty's Chief Inspector* ou HMCI), décrit ses fonctions, ses pouvoirs et son champ d'intervention, précise comment se feront les inspections prévues dans les écoles et indique dans quelles circonstances et à quelles conditions une autorité locale de l'éducation pourra continuer de procéder à l'inspection d'écoles situées sur son territoire. Parmi ses implications, figurent une réduction sensible de l'importance de l'ancien corps des inspecteurs et inspectrices (*Her Majesty's Inspectorate* ou HMI) et, pour soutenir l'action de l'Inspecteur en chef, la création d'un nouvel organisme (maintenant en place sous le nom d'*Office for Standards in Education*, ou OFSTED). On entend ici par "écoles" les écoles maternelles subventionnées, les cinq types d'établissements décrits en 1.1.1, subventionnés ou non, pour les élèves de 5 à 16 ans et quelques écoles spéciales, mais plus, comme c'était le cas auparavant pour le HMI, les collèges de formation générale, les collèges tertiaires et les collèges de formation continue (qui relèvent maintenant de la *Further Education Funding Council*), ni certains établissements d'enseignement supérieur (dont le statut a également été modifié).

La réduction du nombre d'inspectrices et d'inspecteurs permanents (175, au lieu de 482, selon les estimations du gouvernement) est surtout due au fait que, dans l'avenir, ce n'est pas, sauf exception (en particulier dans les écoles privées ou dans celles réservées à des élèves en difficulté), le personnel régulier relevant de l'Inspecteur en chef qui effectuera les

inspections, mais des équipes *ad hoc* ayant offert leurs services pour l'occasion. Ces équipes seront nécessairement présidées par une inspectrice ou un inspecteur qualifié et reconnu comme tel et, selon les cas, d'une ou de plusieurs autres personnes, dont au moins une qui ne devra pas posséder d'expérience personnelle dans l'administration d'une école, ni agir de façon habituelle comme conseiller ou conseillère en administration. Tous les membres de ces équipes devront avoir suivi une brève formation préalable, déterminée et supervisée par l'*Office for Standards in Education*. On compte que la mise en place de ce système permettra de procéder à l'inspection de 6 000 écoles par année, rendant ainsi possible l'inspection de chaque école à tous les quatre ans.

L'Inspecteur en chef a notamment comme fonctions:

— d'informer le secrétaire d'État à l'Éducation sur la qualité des écoles et le niveau d'éducation auquel on parvient, l'efficacité avec laquelle les ressources financières mises à la disposition des écoles sont administrées et "le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves de ces écoles" (section 2, sous-section 1 de la loi);

— de fournir un avis au secrétaire d'État sur tout sujet requis par celui-ci, ainsi que sur tout autre sujet relié aux écoles ou à une école particulière (voir id., sous-sections 2 et 4);

— de superviser, avec des mécanismes et des procédures appropriés, le nouveau système d'inspection des écoles mis en place et, "en encourageant la compétition dans les offres de services faites par des inspectrices ou des inspecteurs qualifiés, promouvoir l'efficience dans la conduite et le compte rendu des inspections" (id., sous-section 3);

— de produire un rapport annuel, qui sera déposé à la Chambre des Communes et à la Chambre des Lords, ainsi que tout autre rapport que, dans le cadre de ses fonctions, il juge approprié (voir section 4).

Quant au volet de la loi portant sur l'information des parents et du public, il convient de préciser qu'il s'applique à toute école reconnue, publique ou privée, subventionnée ou non. L'essentiel du texte consiste à accorder de larges pouvoirs de réglementation au secrétaire d'État à l'Éducation. Celui-ci, dans l'exercice de ces pouvoirs, doit, précise-t-on, avoir en vue:

a) "d'aider les parents à choisir une école pour leurs enfants;
b) d'améliorer l'information du public relativement à la qualité de l'éducation donnée dans les écoles et le niveau d'éducation que l'on y atteint;
c) de faciliter une évaluation du degré d'efficience avec lequel les ressources financières des écoles sont administrées" (section 16, sous-section 3).

Le secrétaire d'État n'a pas tardé à donner suite à l'adoption de cette loi. Ainsi, par exemple, dès novembre 1992, le ministère de l'Éducation a publié les résultats obtenus dans

la plupart des écoles de l'Angleterre aux examens conduisant à un Certificat général d'études secondaires (GCSE) (voir TES, 1992, no 3986). D'autres sont rendus publics régulièrement sur les tests effectués dans le cadre du curriculum national et les examens conduisant à un Certificat général d'études de niveau avancé (GCE, A-level) ou à un diplôme équivalent. Chaque autorité locale doit également rendre publics de nombreux renseignements sur les résultats de chaque école à divers tests et examens et concernant la fréquentation scolaire et l'orientation des élèves à leur sortie de l'école et, annuellement, transmettre aux parents habitant leur territoire, entre autres, une copie de ce document, ainsi qu'un résumé du rapport de la plus récente inspection effectuée dans l'école que fréquente leur enfant et le plan d'action mis au point en vue de corriger les faiblesses qui y ont été identifiées.

1.2.4 La loi de juillet 1993

En son temps, la loi sur l'éducation de 1988, étant donné sa longueur et sa portée, a été perçue comme un événement rare. C'est donc avec surprise que l'on se retrouve, cinq ans plus tard seulement, avec une loi encore plus imposante (308 "sections" dans sa version finale; un record pour une loi sur l'éducation!) et dont les conséquences seront, de l'avis unanime, considérables, quoique difficiles à évaluer avec précision (voir, entre autres, TES, 1993, no 4022, p. 4).

L'adoption de cette loi suit la parution d'un Livre blanc-choc paru en juillet 1992 (sous le titre: *Choice and Diversity: A New Framework for Schools*) et d'un projet de loi déposé à la Chambre des Communes à la fin du mois d'octobre suivant (Pour un aperçu substantiel de ces deux documents, voir TES, 1992, nos 3970 et 3984). Parmi les principes et les intentions qui imprègnent le Livre blanc et auxquels le gouvernement a tenu obstinément tout au long des débats animés qui ont entouré l'étude du projet de loi, il convient de relever ici les suivants:

— On doit, par de multiples moyens, favoriser le développement de divers types d'écoles, ainsi que celui d'écoles ayant une mission plus spécialisée, en particulier dans le domaine technique et professionnel, mais aussi dans des domaines tels que les sciences, les arts et les langues étrangères.

— Les écoles secondaires doivent, d'une manière générale, s'ouvrir bien davantage au monde de la science et de la technologie et, en plus grand nombre, intégrer dans leur enseignement plusieurs des cours dont divers organismes et associations assument actuellement la responsabilité.

— Il faut pousser "aussi loin que possible" l'administration de chaque école par elle-même (le "local management of schools").

— Il s'avère nécessaire de simplifier le processus (établi en 1988) qui permet aux écoles de rompre tout lien avec une autorité locale de l'éducation.

— Les écoles spécialement réservées aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doivent aussi pouvoir opter pour un statut autonome, en dehors de toute autorité locale.

Parmi les mesures plus spécifiques retenues dans la loi elle-même, la perspective propre à la présente étude invite à retenir les suivantes:

a) Un tout nouvel organisme, la *Funding Agency for Schools* (FAS), verra le jour. Sa mission première consistera à pourvoir au financement des "grant-maintained schools", mais il aura aussi, vis-à-vis de ces écoles, une certaine responsabilité de supervision et, lorsque 10% des élèves relevant d'une autorité locale seront inscrits dans une "grant-maintained school", partagera avec cette autorité des responsabilités de planification.

b) Chaque année, le conseil de direction de toute école reliée à une autorité locale de l'éducation devra discuter de l'opportunité de tenir auprès des parents un vote secret portant sur leur désir de conserver le même statut pour leur école ou d'en faire une "grant-maintained school".

c) Afin d'identifier les écoles peu efficaces, l'Inspecteur en chef disposera de pouvoirs accrus, y compris celui de procéder à des inspections spéciales. Le secrétaire d'État à l'Éducation et les autorités locales se voient aussi accorder des pouvoirs leur permettant de corriger la situation.

d) Les autorités locales de l'éducation auront dorénavant "l'obligation" de prévoir un programme d'activités éducatives à l'intention des élèves exclus d'une école régulière et de mettre sur pied des centres appelés *Pupil Referral Units*.

e) Deux organismes créés par la loi de juillet 1988 pour la mise en application des dispositions relatives au curriculum national, le *National Curriculum Council* (NCC) et le *School Examinations and Assessment Council* (SEAC), seront remplacés par un organisme d'une nature un peu différente, la *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA).

1.3 LES STRUCTURES ET LES ORGANISMES

Au fil des pages, plusieurs organismes ont été mentionnés. Il en existe d'autres qui ne l'ont pas été, mais qui sont aussi des composantes de ce réseau organisationnel qui, dans une très large mesure, détermine quelle éducation est, en fin de compte, proposée aux jeunes. Il n'y a pas d'exception: tous ces organismes sont nouveaux, voire à peine nés, ou ont été profondément réorientés ces dernières années. En conséquence, il serait présomptueux de vouloir en donner une image claire et nette. Toutefois, il est essentiel de tenter d'en dresser une vue synthétique; c'est là une condition requise pour faire un pas en avant dans la compréhension des valeurs, de la complexité et de l'originalité du système scolaire anglais. Voici, dans cet esprit, quelques indications.

1.3.1 Deux ministères

Deux ministères interviennent directement dans le champ de l'enseignement secondaire: le ministère de l'Éducation (*Department for Education* ou DFE) et, surtout depuis une dizaine d'années, celui de l'Emploi (*Department of Employment*). Tous deux sont dirigés par un secrétaire d'État. Sous l'autorité générale de celui-ci, deux ou trois ministres sont aussi, à l'intérieur du ministère de l'Éducation, plus immédiatement responsables de secteurs spécifiques. Par ailleurs, il convient de souligner que, à la faveur des lois sur l'éducation adoptées depuis 1988, les pouvoirs du secrétaire à l'Éducation ont été fortement accrus.

C'est par la *Training, Enterprise and Education Division* (TEED) principalement (voir ci-après) que le ministère de l'Emploi manifeste sa présence en éducation.

1.3.2 Les "Local Education Authorities" (LEA)

Le nombre de ces "autorités locales de l'éducation" est, en Angleterre, de 109; 39 ont comme territoire autant de comtés, une les îles Scilly, 36 les districts des agglomérations de Birmingham, Liverpool-Manchester-Sheffield et Newcastle, une la cité de Londres et 32 les autres quartiers qui constituent le Grand Londres (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 83-86). Ce que l'on désigne comme autorités locales de l'éducation, ce sont donc d'abord les conseils élus ou les organismes similaires qui assument la responsabilité de l'administration d'un territoire donné. En pratique, ce sont plutôt les comités *ad hoc* créés par ces conseils ou organismes et qui sont chargés de l'éducation, comme d'autres le sont des finances, de la voirie ou de la sécurité publique. Les comités de l'éducation comprennent une majorité de personnes élues provenant des organismes dont ils dépendent, mais aussi des représentants

ou représentantes des parents et du corps enseignant et des personnes cooptées dans la collectivité locale.

Depuis 1988 surtout, on a réduit de façon drastique le champ d'intervention et les pouvoirs des autorités locales de l'éducation. Ainsi, d'un côté, on a soustrait à leur responsabilité les écoles polytechniques, les collèges d'enseignement supérieur, les collèges de formation continue et les écoles qui ont opté pour le secteur en formation des "grant-maintained schools" et, de l'autre, on les a, entre autres, obligées à déléguer de nombreux pouvoirs aux conseils de direction des écoles, à agir à l'intérieur d'un curriculum et d'examens nationaux et à suivre des règles plus contraignantes en relation avec l'inspection des écoles et la diffusion d'information aux parents et au public. Aussi, a-t-on jugé opportun, dans la loi de juillet 1993, d'abroger une disposition de la loi sur l'éducation de 1944 qui rendait obligatoire la création d'un comité d'éducation par chaque autorité locale.

1.3.3 L'"Office for Standards in Education" (OFSTED)

C'est en septembre 1992 qu'a démarré cet office, résultante d'une loi votée en 1992 (voir ci-haut, 1.2.3), dont le premier responsable est l'Inspecteur — ou l'Inspectrice — en chef et la mission centrale l'évaluation de la qualité des écoles, des normes éducatives qu'elles se sont fixées et de la mesure dans laquelle elles ont réussi à les atteindre, de leur efficience administrative et financière et, enfin, plus globalement, du développement humain auquel sont parvenus les élèves qui les fréquentent. Dans les mois qui ont suivi, l'Office des normes en éducation , en plus de procéder à son organisation interne — dans un esprit de continuité et de rupture à la fois avec une institution vieille de 150 ans —, a complété diverses études déjà en cours, en a amorcé de nouvelles, a effectué le choix et l'inscription des inspectrices et inspecteurs qualifiés susceptibles de diriger une équipe d'inspection (on prévoyait en avoir besoin de 1 500 à 2 000), élaboré un programme de formation pour ces personnes et les autres appelées à se joindre à elles, mis ce programme en application et explicité ses procédures, normes et critères en relation avec les inspections elles-mêmes. Les inspections nouvelle manière, réalisées par des équipes indépendantes, devaient débuter en septembre 1993 et, au cours de la première année, se faire quasi exclusivement dans des écoles secondaires.

1.3.4 La "Funding Agency for Schools" (FAS) et le "Further Education Funding Council" (FEFC)

Comme leur nom le suggère, ces deux organismes ont une fonction importante dans le domaine du financement, soit des "grant-maintained schools" dans le premier cas, soit des collèges de formation continue et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le second, mais, tel que déjà mentionné, ils ont aussi une mission plus large de supervision et, tout au moins dans le cas du FEFC, de planification et d'animation.

En fait, le premier de ces organismes (la FAS) ne sera officiellement créé que le 1er avril 1994 et il est très difficile de savoir quelle importance il aura. L'une des principales inconnues est le nombre d'écoles qui, au cours des prochaines années, passeront au secteur des "grant-maintained schools". À l'été 1992, le secrétaire d'État Patten prévoyait que leur nombre pourrait atteindre 4 000 en 1995, mais il a, par la suite, rajusté sensiblement, à la baisse, ses prévisions. On sait cependant que, à la fin de 1992, leur nombre était encore inférieur à 400. Quant au conseil responsable de la formation continue (le FEFC), il s'est mis en marche en 1992, mais c'est seulement à partir du 1er avril 1993 que son rôle est vraiment devenu significatif.

1.3.5 La "School Curriculum and Assessment Authority" (SCAA)

Tout au long du processus rocailleux qui a conduit à l'adoption de la loi sur l'éducation de juillet 1993, qui prévoit la création de cet organisme, on ne semble pas avoir soulevé beaucoup de questions à son sujet. Le fait que la nomination de son futur président ait été annoncée dès février et qu'elle ait été bien accueillie dans des milieux très divers a sans doute contribué à rassurer ceux et celles qui, au point de départ, craignaient une certaine politisation et une orientation "encore plus à droite" des politiques relatives au curriculum national. Selon ce qui ressort de diverses indications, on a pris pour acquis que cet organisme remplirait sensiblement les mêmes fonctions que les deux conseils dont il est l'héritier, à savoir, selon les cas, l'élaboration, la distribution, la vérification ou l'évaluation des programmes d'études, des tests et des examens reliés à l'implantation d'un curriculum national dans les 11 premières années du système d'enseignement. Les aspects les plus neufs qui ont été mis en relief au cours du processus ci-haut évoqué sont la nécessité d'une étroite collaboration avec l'Office des normes en éducation (OFSTED) et le *National Council for Vocational Qualifications* (voir ci-après, 1.3.7). Cet organisme devait entrer formellement en opération le 1er octobre 1993.

1.3.6 La "Training, Enterprise and Education Division" (TEED) du ministère de l'Emploi et les "Training and Enterprise Councils" (TECs)

Les origines de la *Training, Enterprise and Education Division* remontent à une loi de 1973 et à l'année 1974, alors qu'a été mise en place la *Manpower Services Commission*, remplacée en 1988 par la *Training Commission*, devenue elle-même, en 1989, la *Training Agency*. Cet organisme se situe dans le prolongement d'un mouvement très vigoureux pour modifier les attitudes et les comportements des écoles, des collèges et des universités face à l'enseignement des sciences et de la technologie.

Ayant constaté que l'école mettait "trop fortement l'accent sur la réussite dans les matières scolaires traditionnelles de base aux dépens d'un savoir professionnel et scientifique" et qu'une telle situation avait conduit à "un système scolaire de plus en plus coupé du monde industriel et commercial" (COI, 1991, p. 13. Voir aussi McLean, 1990, p. 104-105), la Commission des services de main-d'oeuvre et les organismes qui lui ont succédé sont, avec l'appui tangible du gouvernement, intervenus directement, à compter de 1983 environ, dans le fonctionnement et les contenus du système scolaire. Ils l'ont fait surtout par le biais de vastes et ambitieux programmes tels que la *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) et le *Youth Training Scheme* (YTS), sur lesquels nous reviendrons dans la sous-section 2.2, mais aussi par divers autres moyens (soutien à des stages d'enseignants et d'enseignantes en entreprise, diffusion de brochures, programme *Work-Related Further Education*, etc.).

C'est à la suite de la création de conseils régionaux pour la formation (*Training and Enterprise Councils*), à qui on a transféré une large partie de ses pouvoirs, que la *Training Agency* est devenue l'une des structures internes du ministère de l'Emploi sous le nom de *Training, Enterprise and Education Division*. La composition de ces conseils, dont le gouvernement a annoncé la formation en décembre 1989, comprend une majorité de représentants et de représentantes d'entreprises, mais inclut aussi, selon les lieux, des représentants et des représentantes de syndicats, d'établissements d'enseignement ou d'autres associations ou organismes. Leur nombre s'élève à 82 en Angleterre et au Pays de Galles. Ce sont maintenant ces conseils, qui disposent d'un personnel permanent, qui s'occupent des programmes ci-haut mentionnés, ainsi que de plusieurs autres, tant pour les jeunes que pour les adultes. En 1992-1993, leur budget de provenance gouvernementale dépassait quatre milliards de dollars (voir COI, 1993, p. 343).

1.3.7 Le "National Council for Vocational Qualifications" (NCVQ)

Ci-haut, à la fin de la section 1.1.2, il est fait mention de quelques organismes importants qui délivrent des diplômes ou des attestations de compétence. Il en existe beaucoup d'autres; il y a peu de temps encore, leur nombre dépassait 200. C'est pour introduire plus de rationalité et d'efficacité dans ce vaste réseau associé à la formation professionnelle qu'a été créé, en 1986, le Conseil national sur les qualifications professionnelles (NCVQ).

Ce conseil a reçu plus spécifiquement le mandat d'évaluer et d'accréditer les organismes susceptibles de délivrer des diplômes reconnus et, dans le cas de plusieurs de ces organismes, d'y préparer par des cours appropriés. Pour le réaliser, il a, dans un premier temps, défini cinq niveaux de compétence, puis, dans un second, s'est donné un cadre de référence très précis pour l'organisation des contenus de formation. Ce sont ces opérations qui ont, plus concrètement, abouti à ces *National Vocational Qualifications* (NVQ), qui sont maintenant reconnues dans quelques centaines de "champs de travail" ("work-skills areas") (voir TES, 1992, no 3999, Update, p. 17), et, depuis 1991, à ces *General National Vocational Qualifications* (GNVQ), qui suscitent un intérêt croissant(1). En relation avec les acquis accumulés par la maîtrise de ces qualifications, mais aussi par d'autres cheminements et à travers d'autres expériences — y compris d'engagement social —, le Conseil national sur les qualifications professionnelles administre également un relevé uniformisé, le *National Record of Achievement* (NRA). Celui-ci, aussi connu familièrement sous le nom de "Passport to Life", a fait l'objet, depuis quelques années, de diverses expérimentations, avant de devenir obligatoire, en principe à partir de l'été 1993.

Dans l'état actuel des choses, la réalité de l'enseignement "professionnel", dont s'occupe le Conseil national sur les qualifications professionnelles, est, en Angleterre, bien différente de l'enseignement "général" dont est plutôt responsable la *School Curriculum and Assessment Authority*, mais il est évident que les rapprochements et les recoupements sont de plus en plus nombreux et substantiels. C'est pourquoi on juge aussi important, dans plusieurs milieux, une collaboration continue entre ces deux organismes et que d'aucuns commencent à évoquer l'idée d'une fusion éventuelle.

---

(1) Voir la section 2.2 pour plus de précision sur ces niveaux et ces qualifications.

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF

Au premier cycle du secondaire (voir tableau 7), le centre nerveux de la formation est le curriculum national; c'est donc à en rappeler les éléments de base qu'est consacrée la première sous-section. La sous-section suivante lui fait pendant sur la formation au deuxième cycle du secondaire. Enfin, il a paru nécessaire de s'arrêter un peu plus longuement, dans une dernière sous-section, sur quelques programmes particuliers, principalement la *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI)* et le *Youth Training Scheme* (YTS).

2.1 LE CURRICULUM NATIONAL

En relation avec le curriculum et tout ce qui s'y rattache (choix des manuels et des méthodes pédagogiques, évaluation des apprentissages, etc.), le gouvernement est, à la fin des années 1970, puis de plus en plus clairement au début des années 1980, devenu préoccupé par les conséquences de la liberté laissée aux autorités locales de l'éducation et, le plus souvent, en pratique, à divers organismes autonomes et groupes de pression et aux écoles, voire aux enseignants et aux enseignantes de chaque classe (voir, entre autres, Ryba, 1987, p. 27-28 et 37-40 et Holmes and McLean, 1989, p. 43-48). On s'est rendu compte notamment que le faible contrôle exercé sur le curriculum réel suivi par les élèves du secondaire dans les matières de base avait des conséquences dommageables non seulement sur la formation des élèves, mais aussi sur le "fonds culturel commun" sur lequel pouvait miser le pays pour assurer sa continuité et, à plus forte raison, pour se renouveler et affronter les défis d'ajourd'hui (voir Howarth, 1991, p. 91 et 93-96. Voir aussi p. 12 et 62).

La réponse la plus complète qui a été donnée à ces interrogations a été la décision d'instaurer un "national curriculum", au sens d'un curriculum qui comprend une large partie commune pour tous les élèves et, durant leurs 11 premières années de scolarité, s'applique dans toutes les écoles subventionnées du pays (en l'occurrence, l'Angleterre et le Pays de Galles). L'intention en a été annoncée dans un Livre blanc (*The National Curriculum*) publié en 1987 et est devenue une politique officielle avec l'adoption de la loi de réforme de juillet 1988 dont il a été question précédemment.

Cette loi stipule que le curriculum national comprend dix matières fondamentales ("foundation subjects"). Trois d'entre elles sont considérées comme centrales ("core subjects"); ce sont l'anglais, les mathématiques et les sciences. Les sept autres sont l'histoire, la géographie, la technologie, la musique, l'éducation artistique, l'éducation physique et, au

premier cycle du secondaire, une langue étrangère moderne[1]. En outre, la loi opère une distinction entre le curriculum national et le curriculum de base ("basic") (voir section 2, sous-section 1 de la loi). Celui-ci comprend, en plus des dix matières déjà mentionnées, l'éducation religieuse.

Ce curriculum se décompose en quatre étapes ("key stages"): deux au primaire et deux au secondaire (voir tableau 7). Au secondaire, la première étape a une durée de trois ans (de 11 à 14 ans) et la seconde de deux ans (de 14 à 16 ans). La fin de la dernière étape correspond, en principe, à la fin de la scolarité obligatoire. Rappelons que le diplôme le plus connu auquel elle aboutit est, depuis 1987 et, surtout, 1988[2], le Certificat général d'études secondaires (GCSE). Dans le cadre de ce diplôme, chaque matière est considérée *séparément* et est cotée selon une échelle qui comprend sept niveaux de réussite (A à G); le résultat ne sert jamais à établir une "moyenne" ou à accroître une quantité de "crédits". Un élève peut ne réussir que dans une matière. Tel que déjà signalé, il existe d'autres diplômes jugés équivalents, le "First Diploma" du *Business and Technician Education Council* par exemple.

Dans chaque matière fondamentale, la loi prévoit la détermination, au niveau national, d'apprentissages terminaux ("attainment targets"), de programmes d'études ("programmes of study") et de modes d'évaluation ("assessment arrangements"):

— Par ***apprentissage terminal***, on entend un savoir, des habiletés et un degré de compréhension ("understanding") de l'enseignement prévu que tous les élèves, quels qu'ils soient, doivent avoir maîtrisés. Il correspond à une certaine capacité d'expliquer, d'appliquer ou de faire. Au cours des travaux qui ont suivi l'adoption de la loi, on a identifié dans chaque matière divers niveaux de maîtrise ("levels of attainment"); ainsi, en anglais, on en a retenu dix (voir COI, 1991, p. 23).

— Les ***programmes d'études*** se situent en fonction des apprentissages terminaux retenus; ils décrivent les contenus, les habiletés et les processus que l'on doit envisager afin que puissent être atteints ces apprentissages.

— Enfin, les ***modes d'évaluation***, qui peuvent être très variés, comme le démontrent

---

(1) La loi affirme bien que les dix matières sont fondamentales et que trois d'entre elles en constituent le "core" (voir section 2, sous-section 2 de la loi), et non, comme on le trouve dans plusieurs documents en circulation, que le curriculum comprend trois matières centrales et sept matières fondamentales.

(2) La nouvelle organisation des cours qui y conduit a été introduite à la rentrée de 1986.

plusieurs documents déjà parus, ont pour but de vérifier, à la fin de chaque étape, ce que les élèves ont effectivement appris en relation avec les apprentissages terminaux prévus.

On a planifié sur huit ans l'implantation de ce curriculum, soit de la rentrée 1989 à l'été 1997. Les premières années ont été difficiles, tant pour ses concepteurs et conceptrices que pour le personnel chargé de son application dans les écoles. Il n'est donc pas surprenant que cette période ait été scandée par de vifs débats publics, plusieurs ajustements en cours de route et quelques remises en chantier.

Sur le plan formel, ou légal, ce curriculum paraît chargé et faire peu de place à une approche interdisciplinaire. Cependant, en pratique, l'une ou l'autre indication suggère qu'il pourrait en aller autrement, même au secondaire. Ainsi, on s'appliquerait à introduire quelques thèmes transversaux. Par ailleurs, le gouvernement a décidé de ne plus rendre obligatoire, à partir du 1er août 1992, l'enseignement de la musique et de l'éducation artistique dans la deuxième étape du secondaire (14-16 ans) et, en relation avec la même étape, une brochure officielle publiée en 1991 mentionne qu'un ou une élève peut choisir un cours d'histoire ou de géographie ou un cours comprenant de l'histoire et de la géographie (voir COI, 1991, p. 23).

Non seulement la loi ne fixe pas de temps minimum ou maximum pour l'enseignement de chaque matière, mais elle interdit explicitement au secrétaire à l'Éducation "de prévoir quelque période de temps que ce soit en relation avec l'enseignement d'un élément quelconque de l'une ou l'autre étape du curriculum ou de tout programme d'études, ainsi que de tout contenu, de toute habileté ou de tout processus qui fait partie de ce programme" (section 4, sous-section 3 de la loi de 1988). La même règle vaut pour toute détermination de temps qui pourrait être faite "en relation avec la grille-horaire des écoles" (ibid.). Ce qui importe, en bref, c'est la maîtrise des apprentissages terminaux, et non le temps que l'on a mis à y préparer les élèves. On peut cependant comprendre que, étant donné la tradition scolaire, une telle orientation en ait laissé plus d'un perplexe. L'une des questions que l'on s'est posé et qui nous intéresse ici est de savoir combien de temps, approximativement, les élèves pourront disposer pour d'autres matières que celles du curriculum national au cours de la dernière étape de ce curriculum (14-16 ans). En s'appuyant sur diverses bribes d'information et suppositions, on en est arrivé à la conclusion que ce temps pourrait être de 15 à 25% environ (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 140-141 et Howarth, 1991, p. 97). En interprétant cette donnée, on évitera de tirer la conclusion que, disons, 80% du curriculum est orienté vers une formation "générale" et 20% vers une formation "professionnelle". En effet, on ne doit

pas oublier qu'il n'existe pas seulement un diplôme à la fin du premier cycle du secondaire, ni que le principal, le Certificat général d'études secondaires, a un caractère très souple; "les qualifications professionnelles peuvent aussi servir à certifier des apprentissages terminaux du curriculum national", affirme une brochure déjà citée sur l'enseignement au Royaume-Uni (COI, 1991, p. 24). Ce point deviendra sans doute plus clair à la lumière des renseignements fournis dans la sous-section suivante sur les *National Vocational Qualifications* et les *General National Vocational Qualifications*, même s'il faut bien, dans l'étude d'un système en complète transformation, compter avec une part d'indéterminé.

2.2 AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Ce cycle a une durée de deux ans d'études à plein temps et la majorité des élèves qui y sont inscrits ont 16, 17 ou 18 ans. À la différence de ce qui est de règle dans le premier cycle, aucune matière n'est obligatoire. Plusieurs élèves ne suivent même, au cours de ce cycle, aucun cours d'anglais, de mathématiques ou de science (voir McLean, 1990, p. 102). Jusqu'à tout récemment, il était — et, pour l'essentiel, est encore — constitué de deux grandes voies, l'une générale et l'autre plutôt professionnelle, chacune ouvrant sur un nombre considérable de champs d'études ou de spécialités. La première conduit à un Certificat général d'études de niveau avancé (GCE, A-level) et la seconde à divers diplômes reconnus comme équivalents, tels le *National Certificate* et le *National Diploma* délivrés par le *Business and Technician Education Council*. En relation avec la première voie, il existe également, depuis 1989, des "Advanced Supplementary Levels" (AS-levels). Ceux-ci requièrent moitié moins de temps et équivalent à la moitié d'un "A-level"; ils ont été introduits afin de permettre aux élèves de suivre des cours dans plus de matières différentes (voir COI, 1993, p. 158). Traditionnellement, les élèves n'approfondissent que de deux à quatre matières, le nombre exigé pour être admis dans l'enseignement supérieur étant le plus souvent de trois. Cependant, le niveau de réussite dans chacune, établi sur une échelle qui va de A à E, a aussi beaucoup d'importance.

Si les expériences en cours et les projets soutenus par des organismes autorisés aboutissent, le paysage de ce cycle sera, d'ici quelques années, tout autre. Les initiatives suivantes sont susceptibles, pour une bonne part, de faire la différence.

2.2.1 Des diplômes intermédiaires

En ce moment, le plus connu de ces diplômes est le Certificat d'études pré-professionnelles (*Certificate of Pre-Vocational Education* ou CPVE). Le programme qui y conduit, en un an, a été préparé principalement par la *City and Guilds of London Institute*, mais son implantation dans des écoles et des collèges, y compris le choix précis des cours et des autres activités qui en font partie, est supervisée par un comité conjoint du même organisme et du *Business and Technician Education Council*. Il a commencé à être offert à la rentrée de 1985.

Le but de ce programme est de préparer à une insertion consciente et active dans la société, et non à un emploi en particulier. En conséquence, il comprend des cours dans des matières de base, mais aussi une sensibilisation à l'un ou l'autre champ professionnel et des stages en entreprise. Ses finalités, ainsi que celles de la *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) et du *Youth Training Scheme* (YTS) dont il sera question en 2.3, comprennent le développement d'habiletés de base en communication écrite et orale, en mathématiques et en relations interpersonnelles, ainsi qu'une certaine initiation aux technologies actuelles (en particulier celles de l'information), aux systèmes administratifs et de production et aux contextes changeants du monde du travail et de la société (voir Unwin, 1990, p. 248).

Durant les premières années, ce sont surtout les collèges de formation continue qui ont offert ce programme, mais, en 1991, une forte majorité des 35 000 élèves qui y étaient inscrits fréquentaient une école ou un collège de formation générale (*Sixth Form College*) (voir Howarth, 1991, p. 144). Depuis son lancement, ce programme n'a pas cesser d'évoluer: il est devenu accessible aux jeunes participant au *Youth Training Scheme*, ses contenus ont été modifiés et élargis, certains de ses modules peuvent maintenant être intégrés à l'intérieur de *National Vocational Qualifications*, etc. Les diverses possibilités qu'évoque, dans un texte écrit vers 1990, Mike Howarth dans le sens d'un allongement de sa durée et d'une combinaison avec la préparation d'examens de niveau avancé (A ou AS-level) ou avec d'autres cheminements (voir id., p. 145-146) ont, par la suite, commencé à se matérialiser.

D'autres programmes plus ou moins semblables — c'est-à-dire des programmes d'un ou de deux ans qui supposent la réussite préalable d'examens du niveau du Certificat général d'études secondaires (GCSE), visent une formation générale tout en préparant à une insertion professionnelle et sociale et ne conduisent pas, en principe, à la préparation d'examens de niveau avancé — ont également été mis en place depuis quelques années. On peut citer, entre

autres, le *Certificate of Extended Education*, pour les élèves des écoles privées, et le *Certificate of Further Studies*. Toutefois, ces deux derniers diplômes ne sont pas reconnus par le secrétaire d'État à l'Éducation.

2.2.2 Des "National Vocational Qualifications" (NVQ)

L'adoption, puis l'utilisation, dans le champ de la formation professionnelle, de ce cadre de référence et d'organisation que constituent les "qualifications professionnelles nationales" sont en train de créer une dynamique tout à fait nouvelle dans les établissements d'enseignement concernés, les associations et les organismes qui élaborent ou valident des cours et font passer des examens et les entreprises. Le processus de définition ou, selon les cas, de reconnaissance de ces qualifications, en marche depuis 1987, est maintenant très avancé; lorsqu'il sera terminé, il comprendra plusieurs centaines de qualifications. Celles-ci se situent à cinq niveaux. Dans cette étude, deux nous intéressent directement. En voici une brève description.

- Niveau 2 : il se caractérise par une compétence dans une gamme significative d'activités de travail, dont quelques-unes complexes et non routinières et impliquant une certaines responsabilité (voir COI, 1993, p. 164). Son équivalent le plus proche, en termes scolaires, est le Certificat général d'études secondaires (GCSE).

- Niveau 3 : il se caractérise par une gamme significative d'activités de travail, dont la plupart sont complexes et non routinières (voir ibid.). Son équivalent le plus proche, en termes scolaires, est le Certificat général d'études de niveau avancé (GCE, A-level).

L'une des conséquences de cette approche de la formation professionnelle, c'est que "l'on passe des cours aux compétences" (Unwin, 1990, p. 252), en ce sens que ce sont d'abord les compétences à acquérir qui déterminent le contenu des cours et, plus précisément encore, les compétences que possède chacune des personnes en formation qui dictent les contenus spécifiques qui devront lui être proposés. Tel est du moins le cheminement idéal. En pratique, afin de s'en rapprocher le plus possible, on a imaginé un système souple de structuration des contenus en modules, de même que d'évaluation, autant des apprentissages effectués que des acquis antérieurs pertinents.

Le gouvernement est fermement décidé à promouvoir l'implantation de ces qualifications professionnelles dans l'ensemble des entreprises. Aussi, a-t-il fixé comme objectif que, en 1995, au moins 90% de la main-d'oeuvre sera aux études afin d'acquérir une telle qualification professionnelle ou l'aura déjà obtenue (voir TES, 1993, no 3996, p. 10).

2.2.3 Des "General National Vocational Qualifications" (GNVQ)

Avec l'ajout de cette qualification professionnelle ***et générale*** aux qualifications professionnelles nationales en voie d'implantation, on cherche à combler un autre besoin encore: celui d'une formation qui, tout en pouvant être de niveau avancé et compatible avec la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, soit conçue autrement et ait un contenu nettement plus professionnel que la formation traditionnelle propre à ce niveau. L'idée en a été lancée dans un Livre blanc paru en 1991. A suivi, en 1992, la réalisation d'expériences-pilotes dans une centaine de collèges de formation générale et de collèges de formation continue. Environ 80 000 élèves se sont alors inscrits aux cinq cours suivants: Art et design, Études commerciales, Santé et prévention sociale, Loisir et tourisme et Fabrication manufacturière. On pensait ajouter trois nouveaux cours en 1993-1994: Science, Construction et Hôtellerie et alimentation.

Tous ces cours allient, quoiqu'à des degrés divers, formation générale et préparation professionnelle. La plupart d'entre eux, sinon tous, sont modulaires. Ils sont offerts au niveau avancé (A et AS-level), mais ils sont bâtis de façon à pouvoir l'être aussi à deux autres niveaux, soit ceux d'une cote A à C et D à G du Certificat général d'études secondaires. On envisage également leur combinaison avec d'autres types d'examens, un élève pouvant, par exemple, accumuler une "General National Vocational Qualification" et deux "A-levels".

2.2.4 Des "Training Credits"

En 1996, si le plan en voie de réalisation se déroule comme prévu, tout jeune de 16 à 18 ans qui aura quitté l'école pourra recevoir un tel "training credit" ou bon de formation. Celui-ci lui assurera une place à plein temps en formation professionnelle; de divers côtés, on insiste cependant pour que ce bon ait une portée plus large. En 1991, dans dix conseils régionaux de formation professionnelle (TECs), 21 300 jeunes de 16 et de 17 ans ont participé à une expérience-pilote. En avril 1993, sept autres conseils devaient s'ajouter (voir COI, 1993, p. 343-344). Des bons étaient déjà disponibles pour une dizaine de secteurs professionnels en novembre 1992.

2.3 PROGRAMMES PARTICULIERS

L'une des principales idées qui, au début des années 1980, a introduit un ferment de réforme à l'intérieur de la fin du premier cycle et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (soit de la 10^{e} à la 13^{e} année de scolarité) est celle d'une sensibilisation de tous les

élèves aux réalités et aux exigences du monde actuel du travail et, dans son prolongement, celle de la préparation d'une proportion beaucoup plus élevée d'entre eux à une qualification professionnelle. Cette idée a pris plus particulièrement la forme de deux programmes de grande envergure du ministère de l'Emploi (voir 1.3.6), l'un, le Projet d'éducation technique et professionnelle (*Technical and Vocational Education Initiative* ou TVEI), centré sur une initiation générale au monde du travail et l'autre, le Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training Scheme* ou YTS), orienté vers une insertion dans un milieu de travail. Par la suite, comme on le verra, quelques autres plans et projets ont aussi vu le jour dans une veine similaire.

2.3.1 La "Technical and Vocational Education Initiative" (TVEI ou TVE)

Le lancement de ce projet a comme tremplins deux livres blancs, un premier qui, en 1981, en a défini les objectifs et un second qui, en 1986, l'a fait passer du stade expérimental à celui d'une composante régulière de l'enseignement destiné aux jeunes de 14 à 18 ans (voir Warnock, 1988, p. 45-46). Le projet-pilote a été amorcé en 1982 et progressivement élargi à partir de 1983.

Dans une brochure récemment publiée par un centre relevant de l'Organisation de coopération et de développement économiques, on en résume ainsi les objectifs:

— "préparer les jeunes de 14 à 18 ans à leur passage de l'école à un milieu de travail;

— nouer des liens précis entre l'école et l'entreprise;

— hausser les normes d'évaluation de ce qui constitue une réussite;

— développer les habiletés interpersonnelles des élèves à travers des styles d'enseignement-apprentissage plus interactifs;

— fournir au personnel enseignant des occasions de formation continue;

— procurer aux élèves et au personnel de l'enseignement une expérience de travail;

— améliorer l'orientation professionnelle des élèves à l'aide du développement de plans individuels d'action et de dossiers de leurs progrès" (CERI, 1992, p. 90. Voir aussi, dans le même sens, Howarth, 1991, p..133-134).

Une certaine lecture de ces objectifs pourrait laisser sous l'impression que ce projet d'éducation technologique et professionnelle se situe plus ou moins en marge de ce qui fait le coeur de l'école. Tel n'est pas le cas cependant. En effet, ce projet a, très tôt, eu comme ambition de transformer le curriculum lui-même et, en particulier, de l'ouvrir davantage aux

sciences et à la technologie (voir, entre autres, COI, 1991, p. 14[1]). Dans un texte de fond sur le projet, deux professeurs britanniques rappellent, plus clairement encore, que celui-ci constitue "en premier lieu une tentative pour recentrer le curriculum de l'enseignement secondaire autour de la science et de la technologie" (Hickox and Moore, 1990, p. 134).

En moins de dix ans, ce projet a rejoint pratiquement toutes les écoles concernées et environ un million et demi d'élèves par année (voir TES, 1992, no 3990, p. 4 et CERI, 1992, p. 29). Son influence sur l'enseignement secondaire a été "déterminante" (CERI, 1992, p. 29); on peut toutefois s'interroger sur le sens dans lequel cette influence a joué (voir McLean, 1990, p. 105. Voir aussi Hickox and Moore, 1990). Une enquête effectuée en 1992 a révélé, entre autres, que, à cause du projet, les élèves de 14 à 16 ans avaient, dans la majorité des écoles, consacré au moins 10% de leur temps à des études en technologie, que 90% des jeunes qui en sont à leur 11e année d'études avaient réalisé une expérience dans un milieu de travail et que, dans 20 à 25% des écoles, cinq enseignants ou enseignantes ou plus avaient pu faire un stage dans une entreprise industrielle (voir TES, 1992, no 3990, p. 4).

Les activités du projet étant financées à partir de plans déposés par les autorités locales de l'éducation et l'argent étant ensuite réparti entre les écoles selon des règles qui n'étaient pas uniformes, elles ont été, dans leur nature et dans leur ampleur, très variables d'un lieu à l'autre. Elles ont aussi, dans plusieurs cas, été combinées avec d'autres initiatives. Les cas très concrets présentés dans une brochure déjà citée illustrent cette diversité[2].

Étant donné le nouveau contexte créé par les multiples changements en cours et le fait que le curriculum national oblige maintenant tous les élèves de la deuxième étape du premier cycle du secondaire à acquérir une formation de base en sience et en technologie, le Projet d'éducation technique et professionnelle est, en tant que tel, appelé à disparaître peu à peu; le gouvernement a déjà annoncé son intention de mettre fin à l'attribution de tout fonds spécial en 1996. Il n'est peut-être pas sans intérêt de rappeler que, en 1989-1990, la *Training Agency* (voir 1.3.6) a investi dans ce projet environ 230 millions de dollars (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 172).

---

(1) Dans cette brochure, on ajoute, en plus, les langue étrangères, mais, à notre connaissance, une telle mention est exceptionnelle dans la documentation relative au Projet d'éducation technique et professionnelle.

(2) Voir CERI, 1992, p. 56-57 et 90-93, mais aussi 60-61, 64-65, 80-81 et 86-87. Tous ces cas ont un lien avec le Projet d'éducation technique et professionnelle, même si le nom de celui-ci n'est pas toujours mentionné (voir id., p. 29).

2.3.2 Le "Youth Training Scheme" (YTS ou YT)

En avril 1983, ce plan de formation a remplacé le *Youth Opportunity Program* (YOP), dont la composante formation était jugée très insuffisante. On voulait un programme qui, tout en proposant aux jeunes une expérience supervisée dans un milieu de travail, lui offre aussi, autant que possible dans un établissement d'enseignement, des activités de formation précises et substantielles en relation avec les habiletés, les compétences et les autres exigences minimales que suppose aujourd'hui une insertion de longue durée dans le monde du travail (voir, entre autres, Finegold and Soskice, 1990, p. 32 et Raffe, 1990, p. 59).

Dès sa première année, ce plan a rejoint environ 400 000 jeunes (voir CSO, 1993, p. 65, tableau 4.33). La plupart d'entre eux n'avaient que 16 ans au moment de leur admission. Trois ans plus tard, en 1986, sa durée a été portée à deux ans pour les jeunes de 16 ans, tout en demeurant sans changement pour ceux de 17 ans. Le total des jeunes inscrits au plan a alors dépassé 400 000, puis a un peu fluctué au cours des années suivantes, pour se retrouver à environ 350 000 en 1990-1991 (voir id., p. 65-66)(1). Au début du plan, la proportion des jeunes de 16 ans qui s'y sont inscrits a dépassé 25% de la population appartenant à ce groupe d'âge. En 1988, elle était de 24%, tandis que celle des jeunes du groupe d'âge des 17 ans atteignait 21%. La proportion des jeunes appartenant au groupe d'âge des 18 ans qui se sont inscrits au plan est demeurée minime, ne dépassant guère 1% (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 170).

D'année en année, le plan a subi plusieurs modifications. Elles semblent avoir été justifiées, pour l'essentiel, par le double désir de rejoindre tous les jeunes de 16 et de 17 ans qui n'étaient pas aux études, qu'ils aient un emploi ou non, et d'accroître le temps dévolu à une formation systématique. C'est pourquoi on a, par exemple, retiré aux jeunes sans emploi non inscrits au plan le droit à certaines allocations et développé des liens entre la formation acquise dans le cadre du programme et le Certificat d'études pré-professionnelles (voir 2.2.1) et les *National Vocational Qualifications* (voir 2.2.2). En 1990-1991, 38% des jeunes qui ont laissé le plan l'ont fait avec une qualification professionnelle et un autre 6% s'est inscrit à des études à temps plein (voir CSO, 1993, p. 66, tableau 4.34).

L'administration générale de ce plan dépend maintenant des conseils régionaux pour la

---

(1) D'autres sources donnent des chiffres inférieurs, plus proches de 300 000 à 350 000, selon les années (voir, par exemple, Raffe, 1990, p. 69-70 et Statham and Mackinnon, 1991, p. 170). L'une des explications pourrait être que, dans ces cas, on n'a pas tenu compte des jeunes, assez nombreux, qui se sont inscrits au plan, mais n'en ont pas commencé les activités ou les ont abandonnées après peu de temps.

formation (voir 1.3.6). Étant donné que les réformes récentes ont diminué le nombre de jeunes de 16 et de 17 ans qui ne fréquentent plus à plein temps un établissement scolaire et que les conseils régionaux, qui jouissent d'une autonomie croissante, ont tendance à développer leurs propres plans (et à favoriser, par exemple, de nouveaux types de partenariat entre établissements d'enseignement et entreprises), on s'attend, au cours des prochaines années, à une réduction de la place occupée par le Plan de formation professionnelle des jeunes. Toutefois, pour un avenir prévisible et tout en continuant d'évoluer, il demeurera, selon toute probabilité, l'un des volets majeurs de la politique anglaise face à la formation des jeunes de 16 à 18 ans et à leur insertion dans le monde du travail et la société. En 1989-1990, le budget de la *Training Agency* affecté à ce plan a été d'environ deux milliards de dollars (voir Statham and Mackinnon, 1991, p. 172); ce montant inclut la participation gouvernementale à la rémunération versée aux jeunes. En 1992-1993, il devait se situer autour d'un milliard et demi de dollars.

2.3.3 Autres plans et projets

Sans doute en bonne partie à cause du climat créé par le Projet d'éducation technique et professionnelle et le Plan de formation professionnelle des jeunes, ces autres plans et projets ont eu tendance à se multiplier. Les exemples de mini-entreprises à l'intérieur d'établissements d'enseignement, de partenariats entre écoles et entreprises et de stages d'enseignants et d'enseignantes dans un milieu de travail décrits dans la brochure déjà citée du CERI (1992) en constituent des exemples éloquents. On peut citer aussi les projets *Compacts*, inspirés d'une idée mise d'abord en application à Boston et qui consiste à garantir un emploi à un jeune garçon ou à une jeune fille qui, au cours d'une période donnée, a atteint un certain nombre d'objectifs, de l'ordre de la formation et des comportements, sur lesquels il y a eu préalablement entente. En 1991, au Royaume-Uni, environ 500 écoles et collèges et 92 000 élèves participaient déjà, avec un soutien gouvernemental, à 58 projets *Compacts* (voir COI, 1991, p. 15).

Dans les collèges de formation continue, le programme *Work-Related Further Education* (WRFE), disposant, depuis le milieu des années 1980, d'un budget annuel de plus ou moins deux cent millions de dollars, a permis à la *Manpower Services Commission* et aux organismes qui lui ont succédé de promouvoir une formation plus ouverte sur les besoins des milieux de travail. Tout autre, et beaucoup plus modeste, est le *Youth Award Scheme* qui, expérimenté dans une école il y a une dizaine d'années, rejoignait au moins 30 000 élèves à l'automne de 1992 dans diverses régions du pays. Il permet à des jeunes de planifier et de

réaliser, dans le cadre du curriculum de l'école, des activités, le plus souvent extrascolaires, qui visent à développer leur confiance en eux et leur capacité de travailler en équipe, de prendre des initiatives et d'exploiter dans un contexte réel leurs ressources personnelles (voir TES, 1992, no 3988, p. III). Enfin, il faut souligner que, depuis 1990, le gouvernement a tendance à mettre moins l'accent sur tel ou tel plan ou projet particulier que sur la promotion et la coordination d'une large gamme d'initiatives ayant pour but de tisser des liens plus étroits et durables entre les organismes, les associations et les établissements du monde de l'éducation et ceux du monde de l'entreprise, voire de la société en général. Ce mouvement, qui a nécessairement de fortes assises locales et est très sensible aux conditions qui y prédominent, a comme appellation générale *Education-Partnership Initiative*.

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR

Le discours du premier ministre James Callaghan au Ruskin College, en octobre 1976, a eu un peu le même effet sur l'opinion publique anglaise que le rapport *A Nation at Risk* aux États-Unis, en 1983 (voir National Commission on Excellence in Education). À la fin des années 1970, il a provoqué ce que l'on a appelé le "Great Education Debate", qui a beaucoup porté sur l'ouverture du système d'enseignement à la formation scientifique, technique et professionnelle et, plus globalement, à la société réelle et qui, à partir du milieu des années 1980, a eu comme retombées une chaîne ininterrompue d'initiatives et de réformes dont on ne sait pas encore quelle sera la dernière maille. L'enseignement secondaire est probablement la partie du système d'enseignement qui a été le plus profondément touchée par ce mouvement. Tout n'est pas clair dans la rénovation qui a été accomplie à ce jour et les résultats qu'elle a commencé à produire, mais certains éléments ressortent quand même assez nettement pour qu'il soit possible, dans cette section qui fait office de conclusion, de cerner quelques points de repère. Les uns porteront sur la proportion des jeunes rejoints et les autres sur quelques traits de la démarche en cours.

3.1 UNE PHASE D'EXPANSION

La proportion des jeunes qui obtiennent un diplôme d'études secondaires après 11 ans de scolarité et poursuivent des études jusqu'à la fin du secondaire (13 ans de scolarité) a considérablement augmenté depuis les dernières années de la décennie 1980. On peut, très schématiquement, résumer ainsi la situation actuelle.

a) Environ 95% des jeunes — avec une légère variation en faveur des filles — qui terminent leur scolarité obligatoire dans une école régulière réussissent à 16 ans (ou, dans un nombre très limité de cas, à 17 ans) au moins un examen du Certificat général d'études secondaires (GCSE) ou un examen équivalent. De 35 à 40% d'entre eux réussissent cinq examens avec une cote variant de A à C ou obtiennent, dans le cadre d'un autre diplôme, un résultat jugé équivalent. Les autres, soit de 60 à 65% de ceux et celles qui réussissent au moins un examen du Certificat général d'études secondaires (ou l'équivalent), obtiennent un résultat intermédiaire (cote de A à C dans quatre matières, cote de A à C dans deux matières et de D à G dans trois autres, cote de D à G dans une à cinq matières, etc.) ou jugé équivalent (dans un domaine technique ou professionnel).

b) De 60 à 70% des jeunes de 16 ans poursuivent maintenant des études secondaires à temps complet. La plupart d'entre eux entreprennent des études générales ou professionnelles qui se situent au-delà du deuxième cycle du secondaire (voir tableau 7). Ces études peuvent avoir une durée d'un an (v.g. Certificat d'études pré-professionnelles) ou de deux ans (v.g. Certificat général d'études de niveau avancé).

c) Tel que déjà mentionné (voir 2.3.2), environ 20% des jeunes de 16 ans et de 17 ans suivent à temps partiel une activité de formation dans le cadre du Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training*). D'autres encore étudient à temps partiel, dans une école ou un collège ou par correspondance, en liaison avec un programme, public ou privé, de beaucoup moindre importance ou sans lien avec aucun programme.

Au total, plus de 95% des jeunes de 16 ans poursuivent des études, à temps complet ou partiel, et il en est de même pour quelque 70 à 80% des jeunes de 17 ans.

d) De 25 à 30% des jeunes réussissent, habituellement au plus tard à 17 ans, au moins deux examens de niveau avancé du Certificat général d'études (CGE, A-level) ou l'équivalent.

e) L'objectif du pays est que, en 1996, 80% des jeunes qui quittent l'école le fassent avec au moins quatre examens réussis dans le cadre d'un Certificat général d'études secondaires (11 ans de scolarité) ou avec l'équivalent et que, en l'an 2 000, au moins 80% des jeunes aient déjà obtenu ou soient en voie d'obtenir un Certificat général d'études (13 ans de scolarité) ou un diplôme général ou professionnel considéré comme de même niveau (v.g.

une *National Vocational Qualification* de niveau 3). (1)

3.2 UNE PHASE DE TRANSITION ACCÉLÉRÉE

Depuis sept ou huit ans, l'enseignement secondaire public anglais vit à un rythme accéléré une transition, déjà amorcée auparavant mais jugée trop lente et trop hésitante, entre un système que le temps a bâti en vue d'une sélection progressive et multiple des élèves jusqu'à l'entrée d'une faible proportion d'entre eux dans l'enseignement supérieur à un autre où le principe fondateur est le développement maximal, jusqu'à la fin du secondaire — vers 18 ans —, des capacités du plus grand nombre possible de jeunes. Au cours de cette période, on a notamment cherché à remplacer une spécialisation hâtive, et souvent peu cohérente, dans quelques matières seulement par une formation générale élargie pour tous et une résistance traditionnelle à toute formation de caractère pratique par une ouverture de tous les élèves aux besoins et aux exigences socio-économiques de la société actuelle et une préparation plus immédiate d'un certain nombre d'entre eux à y répondre. Face au constat d'"un exode massif de l'école à 16 ans" (Howarth, 1991, p. 49), on s'est aussi, dans une ligne similaire de pensée, interrogé de plus en plus ouvertement sur "l'étalon-or" que constitue le "A-level" et, à défaut de consensus sur son abandon, on a multiplié les qualifications équivalentes, bien symbolisées en l'occurrence par les "NVQ" et les "GNVQ" (*National Vocational Qualifications* et *General National Vocational Qualifications*).

Ce qui caractérise cette transition, ce n'est pas un ensemble de correctifs, d'ajustements ou, même, de réformes, mais un effort soutenu orienté vers une rénovation complète. Depuis 1985, il y a très peu de composantes de l'enseignement secondaire, de ses finalités et de ses structures jusqu'à ses contenus et ses modes d'évaluation des élèves, qui n'ont pas été remises en cause dans leurs éléments essentiels et n'ont pas commencé à faire l'objet de modifications significatives. Voici, à titre de rappels, quelques exemples de ce qui a été accompli à travers une suite ininterrompue de décisions politiques, un corpus législatif substantiel et des investissements sélectifs massifs.

a) On a introduit, dans le premier cycle du secondaire (11-16 ans), un curriculum national qui, en s'appuyant sur une dizaine de matières, rend obligatoire une formation largement commune pour tous les élèves. Ce sont des organismes nationaux (un seul, la *School Curriculum and Assessment Authority*, à compter du 1er octobre 1993) qui circonscrivent

(1) Sources multiples. Voir, entre autres, COI, 1991, p. 3; CSO, 1993, p. 42-43 et 65-66 et TES, divers numéros.

les contenus, les habiletés et les processus qui doivent faire partie de l'enseignement, mais les enseignants et les enseignantes, habitués depuis longtemps à organiser, à expliciter et à adapter des contenus de formation, conservent une bonne marge de manoeuvre. Toutefois, c'est aussi au niveau national que sont déterminés un certain nombre d'apprentissages terminaux obligatoires et qu'est planifiée et supervisée l'évaluation de leur atteinte à la fin de la troisième et de la cinquième années.

b) On a promu activement, dans la dernière étape du curriculum national (14-16 ans) et le deuxième cycle du secondaire (16-18 ans), la présence de plus de contenus scientifiques, d'une sensibilisation beaucoup plus poussée à la technologie et à ses applications et d'une initiation aux réalités de l'entreprise et du monde du travail. C'est à ces fins que l'on a, surtout en faisant appel au ministère de l'Emploi et à ses ramifications (principalement, en ce moment, la *Training, Enterprise and Education Division* et les conseil régionaux connus sous le nom de *Training and Enterprise Councils*), étendu à tout le pays le Projet d'éducation technique et professionnelle (TVEI), encouragé la réalisation de stage d'enseignants et d'enseignantes, ainsi que d'élèves, dans un milieu de travail, suscité la multiplication d'échanges et de liens de collaboration entre établissements d'enseignement et entreprises et, entre autres encore, soutenu financièrement l'émergence et le rayonnement d'initiatives locales.

c) On s'est appliqué à réorganiser les cheminements d'études existants, à en créer de nouveaux, plus souples — dont l'un, le Plan de formation professionnelle des jeunes (YTS), doté de ressources exceptionnelles —, à mettre sur pied de nouveaux types d'écoles, à augmenter dans les écoles et les collèges de toutes catégories (y compris les *Sixth Form Colleges*) les choix offerts et, plus généralement, à accroître, surtout pour les jeunes intéressés par une formation technique ou professionnelle, les combinaisons et les passerelles qui assurent la formation souhaitée et à prévoir, pour ces mêmes jeunes, diverses jonctions avec des cheminements d'études de niveau supérieur.

d) On s'est, à toutes fins pratiques, engagé dans une révision systématique de la totalité des contenus, généraux et professionnels, ainsi que des méthodes et des moyens permettant d'en évaluer la maîtrise par les élèves. Du coup, sans peut-être l'avoir prévu clairement, on s'est trouvé dans l'obligation de s'interroger en profondeur sur la distinction entre contenus généraux et contenus professionnels.

e) On a procédé à des changements majeurs dans les pouvoirs du secrétaire d'État à

l'Éducation (dans le sens d'un accroissement), des autorités locales de l'éducation (dans le sens d'une réduction) et de la direction des établissements (dans le sens d'une autonomie maximale). On a aussi créé, au niveau national, des organismes entièrement nouveaux. En plus de ceux déjà nommés, il faut citer la *Funding Agency for Schools* (FAS), la *Further Education Funding Council* (FEFC) et le *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), qui possèdent tous des pouvoirs relativement étendus.

f) On a pris plusieurs mesures pour s'assurer d'une inspection régulière de toutes les écoles et les obliger à rendre compte au public de leurs orientations, de leurs plans d'action, de l'administration de leur budget et des résultats obtenus par leurs élèves. Afin d'assurer l'évaluation souhaitée, on a réformé le service d'inspection en place (le *Her Majesty's Inspectorate*), nommé un Inspecteur en chef disposant de larges pouvoirs, y compris d'un pouvoir permanent d'enquête sur les écoles où les résultats obtenus par les élèves sont jugés insatisfaisants, et créé un nouvel organisme, l'Office des normes en éducation (*Office for Standards in Education*).

Il faudra encore quelques années avant que ces changements ne soient pleinement implantés. Aussi, d'ici là, quelques autres auront probablement lieu, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants et des enseignantes, des nouvelles qualifications dites générales et de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Il est donc trop tôt pour juger de leurs résultats. On sait cependant déjà que, depuis quelques années, la proportion des jeunes de 16 à 18 ans qui poursuivent des études a considérablement augmenté et que le système scolaire est devenu beaucoup plus ouvert aux réalités technologiques et à une préparation directe des jeunes à une activité professionnelle. On s'attend aussi à des résultats positifs du côté de l'efficience du système, de son soutien par l'opinion publique, de la pertinence et de la cohérence des contenus enseignés et de la proportion d'élèves qui parviennent à une formation de qualité.

On pourrait allonger la liste des bénéfices que les transformations opérées ont déjà produits ou que l'on en attend, mais peut-être convient-il plutôt, en terminant, étant donné la nature de la présente étude, d'attirer l'attention sur quelques-unes des très nombreuses questions qui ont été soulevées.

— Concernant ***le système lui-même dans son ensemble***, la principale question tourne autour des idées de privatisation, de concurrence et de compétition. Plusieurs auteurs et auteures n'hésitent pas à parler à ce sujet d'"obsession" de la part du gouvernement.

L'opinion que, "dans les forces du marché, il n'y a rien, intrinsèquement, qui soit susceptible de conduire à un ensemble cohérent" (Howarth, 1991, p. 18) est souvent reprise. On craint plutôt que la concurrence et la compétition que l'on met constamment de l'avant contribuent à rendre plus difficiles encore une coopération et une complémentarité entre établissements que l'on juge déjà insatisfaisantes et, plus gravement, n'aboutissent à la mise en veilleuse de valeurs et de dimensions de la formation considérées comme capitales. On s'inquiète aussi, par ailleurs, de la place faite aux représentants et aux représentantes de l'entreprise dans les conseils de direction des écoles et des collèges, ainsi que dans plusieurs des organismes de gestion et de contrôle du système scolaire.

— Les contenus du ***curriculum*** et, encore plus, l'évaluation de son assimilation par les élèves donnent lieu à un débat continu. Celui-ci porte notamment sur la pertinence des contenus choisis, leur ampleur, leur cloisonnement, la liberté d'interprétation et d'initiative que leur énoncé laisse aux écoles et la nature des examens qui permettent de juger de leur maîtrise par les élèves. On s'interroge également sur ce que l'on appelle le "vocationalism", c'est-à-dire sur la part, jugée excessive dans certains milieux, des contenus professionnels à l'intérieur du curriculum, en particulier au deuxième cycle du secondaire.

— Enfin, on croit remarquer que des considérations économiques, politiques et idéologiques ont exercé une influence importante sur les orientations qui ont été adoptées et les changements qui ont été instaurés. Tout en reconnaissant la nécessité d'en tenir compte, on se demande si cette influence ne s'est pas exercée aux dépens de l'élève. Dans quelle mesure, en somme, a-t-on cherché — et a-t-on réussi — à bâtir un système pour les premiers concernés, soit ***les apprenants et les apprenantes***?

CHAPITRE V

LA NORVÈGE

INTRODUCTION

Au 20e siècle plus particulièrement, ce pays de l'extrême Europe occidentale, à cheval sur le Cercle polaire arctique, a su utiliser son sol arable, ses forêts, ses cours d'eau et leurs chutes, ses réserves de pétrole et de gaz naturel, son environnement marin, ses fjords et ses autres ressources et attraits pour développer une économie diversifiée et moderne, à la fois agro-forestière, industrielle, tertiaire et touristique et donner à l'ensemble de sa population l'un des niveaux de vie les plus élevés au monde.

Cette population de 4,3 millions de personnes est, sous l'effet de circonstances historiques, mais aussi d'une politique délibérée, dispersée sur un territoire de 324 000 kilomètres carrés, sans compter le Svalbard, un archipel de l'Océan arctique également habité par quelques milliers de personnes et officiellement rattaché à la Norvège en 1920. Ce territoire continental est lui-même subdivisé en 19 régions ou comtés ("fylkes"). Une cinquantaine de ses quelque 440 municipalités sont considérées comme des villes, mais la plus populeuse, Oslo, qui est aussi la capitale, a une population inférieure à 500 000 personnes. Les Lapons ou, plus exactement, les Sami (ou Saami), au nombre de 25 000 environ, habitent, dans leur majorité, le comté situé le plus au nord, le Finnmark. La pêche, l'exploitation forestière et l'élevage du renne constituent leurs activités traditionnelles.

Le bouleversement de l'échiquier géo-politique européen provoqué par les guerres napoléoniennes a permis à la Norvège de se dégager de la domination séculaire du Danemark et, en 1814, d'obtenir sa propre constitution et d'établir son premier parlement, le *Storting*. La même année, elle est cependant passée sous l'autorité de la Suède, tout en conservant son parlement et, par la suite, jusqu'à ce qu'elle devienne un royaume indépendant, en 1905, beaucoup de latitude dans l'administration de ses affaires internes.

Depuis sa première arrivée au pouvoir, en 1935, le parti travailliste a joué un rôle déterminant dans la conduite du pays. Ainsi, après l'intermède de l'occupation allemande, de 1940 à 1945, il a, sauf durant un mois, en 1963, été aux commandes pendant 20 ans, puis de nouveau de 1971 à 1981. Dans les années qui ont suivi, l'équilibre entre les divers partis politiques est devenu plus fluide, mais Mme Gro Harlem Brundtland, connue internationalement à cause d'un rapport célèbre sur l'environnement et le développement qui porte son nom, a dirigé un gouvernement travailliste minoritaire de 1986 à 1989, puis de nouveau à partir de novembre 1990.

Les pouvoirs sont répartis entre le gouvernement central, les conseils de comté (dont les membres sont élus depuis 1975) et les conseils municipaux. Toutefois, dans chaque comté, l'administration gouvernementale est représentée par un gouverneur ou une gouverneure, qu'elle nomme et qui dispose de services appropriés. Les responsabilités et, en corollaire, les pouvoirs des comtés et des municipalités se sont beaucoup accrus au cours des années 1970 et 1980. Tous deux disposent d'un droit de taxation, mais une partie de leur budget provient d'une subvention gouvernementale annuelle. Depuis le 1er janvier 1986, cette subvention est, pour l'essentiel, globale, et non plus comme c'était le cas auparavant, composée de sommes attribuées nommément à la santé, à la culture, à l'éducation ou à d'autres secteurs similaires d'activité.

La constitution de 1814 reconnaît le luthéranisme évangélique comme religion d'État; celle-ci demeure, encore aujourd'hui, la religion au moins nominale d'environ 90% de la population. Le norvégien est la langue officielle, mais il existe, dans le nord du pays, des écoles où la plus grande partie de l'enseignement se donne en samois; même à la fin de leurs études secondaires, les Sami ont le droit de passer leurs examens dans leur langue (voir RMER, 1990c, p. 5). Par ailleurs, concernant la langue norvégienne, il importe de savoir qu'il en existe deux variantes, toutes deux reconnues dans l'enseignement sur un plan d'égalité et que tous les élèves doivent apprendre: le "bokmall" ou "langue des livres" et le "landsmaal" ou "langue du peuple" (aussi appelé "nynorsk", pour "nouveau norvégien") (voir, entre autres, id., p. 4).

1. LES ORIENTATIONS ET L'ORGANISATION DE BASE DE L'ENSEIGNEMENT

Comme les autres membres de la famille nordique (l'Islande, le Danemark, la Suède et

la Finlande) à laquelle elle appartient, mais peut-être plus clairement encore et avec plus de continuité qu'eux, la Norvège a édifié un système scolaire original qui a été et demeure marqué par un ensemble de valeurs et d'orientations qu'elle a privilégiées ou explicitées plus tôt et dont elle a dégagé les conséquences concrètes avec plus de détermination et de persévérance que la plupart des pays occidentaux. Certaines de ces valeurs et de ces orientations imprègnent si fortement le système scolaire norvégien actuel et, par voie de conséquence, fournissent des clefs si utiles à sa compréhension qu'il paraît nécessaire, dans un premier temps, de s'y arrêter nommément. La sous-section suivante sera consacrée aux cheminements d'études que propose aux jeunes, plus particulièrement à ceux de 16 à 19 ans, le système d'enseignement norvégien. Enfin, une troisième et dernière sous-section portera sur les principales structures de ce système qui interviennent dans les orientations, le fonctionnement et l'activité de cette partie du système scolaire qui concerne les jeunes garçons et filles de 16 à 19 ans environ qui poursuivent des études considérées comme secondaires.

1.1 VALEURS ET ORIENTATIONS DE FOND

C'est dès la première moitié du 18e siècle que le principe d'une éducation de base largement commune pour tous les enfants du pays aurait été affirmée officiellement. En effet, c'est en 1739 qu'une ordonnance royale a statué que tous les enfants des milieux ruraux devaient fréquenter une école "depuis l'âge de sept ans jusqu'à ce qu'ils aient atteint au moins 10 à 12 ans" (voir Rust, 1989, p. 13). À ce moment, dans les villes, il existait déjà plusieurs "écoles", aussi bien pour les filles que pour les garçons. Ainsi a commencé, fort modestement durant les premières décennies, à s'implanter un système scolaire *universel* qui, par la suite, jusqu'à aujourd'hui, n'a jamais cessé de se développer. Ce n'est pas seulement la proportion des jeunes rejoints qui s'est accrue, mais aussi la durée de leur présence à l'école qui s'est allongée et de nombreuses matières qui se sont ajoutées aux "fondements de la foi chrétienne", dont l'assimilation était alors considérée comme la finalité première de l'école.

À l'époque où le pays a acquis une relative indépendance, en 1814, presque tous les enfants fréquentaient déjà une école durant au moins quelques semaines chaque année. Des maîtres ambulants se rendaient dans les endroits les plus reculés. Vers 1850, la durée de la fréquentation scolaire variait selon les lieux et les types d'écoles (écoles "latines", écoles rattachées à un diocèse, écoles rurales communes, etc.), mais elle oscillait habituellement entre 84 et 126 jours par année, soit une durée comparable à celle qui existait alors dans des pays comme la Grande-Bretagne et les États-Unis (voir id., p. 71). Cependant, et voilà une orientation dont les répercussions sont encore sensibles à la fin du 20e siècle, l'accent étant

mis d'abord sur l'accès à l'école pour tous, filles et garçons et enfants pauvres et des milieux ruraux aussi bien qu'enfants riches et des milieux urbains, moins de jeunes que dans ces pays poursuivaient des études supérieures; la première université du pays, celle d'Oslo, n'a été fondée qu'en 1811 et la seconde, celle de Bergen, n'a ouvert ses portes qu'en 1948.

Durant la seconde moitié du 19e siècle, plusieurs lois et ordonnances ont élargi la mission de l'école, renforcé son statut et haussé ses exigences. Deux lois très importantes ont marqué la fin de cette période. La première, votée en 1889, prévoit une école gratuite, ouverte à tous les enfants, sans égard à leur origine sociale, et obligatoire durant sept ans — de 7 à 14 ans —, dont cinq dans le cadre d'une formation commune. Selon l'historien Val D. Rust, aucun autre pays ne disposait à ce moment d'une législation aussi avancée (1989, p. 117). Peu de temps après, en 1896, une autre loi porte sur l'organisation des années qui suivent l'école primaire, ou de base, de cinq ans. L'école secondaire envisagée comprend des cheminements ayant une durée et des contenus variables. Au début du 20e siècle, un rapport anglais sur la Scandinavie considère que cette loi sur "l'école supérieure commune" contient plusieurs innovations majeures; il cite, entre autres, la relation étroite prévue entre l'école primaire et les premières années de l'école secondaire et l'obligation que l'on fait aux écoles bénéficiant d'une aide publique de donner leur enseignement aux garçons et aux filles (voir Rust, 1989, p. 131). Il convient de noter également que, déjà en 1869, une loi avait stipulé que le cheminement post-primaire orienté vers les sciences devait avoir un statut équivalent à celui qui avait les études classiques comme coeur. Cette politique et les mesures qui l'ont accompagnée ont eu pour effet que, à la fin du 19e siècle, la Norvège figurait parmi les rares pays du monde qui avaient réussi à procurer à tous leurs enfants une certaine forme de scolarisation commune (voir id., p. XIV).

Au 20e siècle, la Norvège a maintenu et, non sans une certaine hésitation parfois, consolidé en fin de compte ses choix fondamentaux en faveur:

— d'une école pour tous (même au prix d'une expansion moins rapide d'un enseignement de niveau supérieur);

— d'une formation des jeunes imprégnée de valeurs morales précises et situées dans le contexte d'une tradition chrétienne;

— d'un enseignement de base très largement commun, suivi d'un enseignement secondaire diversifié — mais non hiérarchisé —, accessible au plus grand nombre et ouvert aux sciences et, surtout à partir de 1940, à une formation professionnelle et technique.

Il en est de même pour l'un des principes les plus fermement inscrits à l'intérieur du

système scolaire norvégien, soit celui de l'égalité des chances, conçu principalement à l'origine comme une égalité d'accès (le droit de tous à un "enlightenment", comme on disait au 18e siècle) et de plus en plus clairement interprété comme signifiant le droit de tous à trouver, à l'intérieur de l'école, une réponse adaptée à ses capacités et à ses attentes et, plus récemment, comme un droit à des résultats d'une qualité équivalente, quel que soit le cheminement emprunté ("quality of equality") (voir, entre autres, Rust, 1989, chap. 18, RMER, 1990b, p. 49 et KUF, 1992b, p. 7 et 20)(1).

Une autre des orientations déterminantes de la politique norvégienne face à l'école, une orientation également traditionnelle mais qui s'est affirmée avec une force et un relief particuliers au cours des 50 dernières années, est son articulation positive avec une politique culturelle, sociale, économique, de répartition équilibrée de la population sur le territoire, d'enracinement d'attitudes et de comportements démocratiques, d'ouverture au monde, de solidarité internationale et de promotion de la paix. Un livre blanc discuté au *Storting*, lors de sa session de 1988-1989, illustre à la fois la permanence et l'actualisation de cette préoccupation. On y précise notamment que, parmi les objectifs globaux visés par le système d'enseignement, figurent "la création d'une base favorable à un nouveau type de croissance et à du travail pour tous", "la protection de l'environnement et la promotion d'un développement durable", "le développement de chances égales pour les hommes et les femmes" et "une contribution au maintien d'un modèle d'occupation du territoire" ainsi qu'"à la coexistence, à la paix et à la solidarité internationales" (RMER, 1990b, p. 22).

Cette symbiose entre le système scolaire et les autres institutions sociales s'accomplit principalement à travers l'information et la discussion publique. Des dizaines de rapports et de livres blancs ont pris le relais du rapport de la "Grande commission sur l'éducation" de 1839, chargée de procéder à l'étude de "toutes les questions" relatives à l'éducation (voir Rust, 1989, p. 68). Depuis 1953, que l'on peut considérer comme l'année où débute le long cycle actuel de révision et de rénovation complètes du système d'enseignement, de tels documents ont été particulièrement nombreux. La phase d'étude, qui s'appuie habituellement sur une analyse poussée d'expériences étrangères et de la situation existante dans le pays, est suivie d'une phase de consultation, plutôt longue que courte, durant laquelle on cherche à atteindre le consensus le plus large et le plus solide possible. Il est également fréquent que l'implantation

(1) Les deux rapports publiés par l'Organisation de coopération et de développement économiques à la suite d'examens effectués sur place en 1974 et en 1987 contiennent également sur ce point, comme sur l'ensemble des valeurs et des orientations qui animent le système d'enseignement norvégien, plusieurs passages très éclairants (voir OCDE, 1976 et 1990).

générale d'une réforme n'ait lieu qu'après une période d'expérimentation et un débat public sur les résultats obtenus. La documentation consultée incite aussi à croire que le *Storting* discute souvent et de manière circonstanciée de l'évolution du système d'éducation du pays, tout au moins depuis une quinzaine d'années. On peut voir dans ce fait un autre indice d'une volonté d'inscrire dans l'ensemble des politiques du pays les politiques relatives à l'enseignement et, tout autant, de prendre réellement en compte la contribution de ces politiques à la réalisation des autres politiques.

1.2 CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

Vers 1920, la Norvège avait réussi à offrir un enseignement de base d'une durée de sept ans, plutôt que de cinq, comme il en avait été décidé en 1889, à la quasi-totalité de ses enfants; elle est ainsi devenue le premier pays européen à atteindre un tel objectif (voir id., p. 173). Une loi de 1936 a fait de cette réalité une politique officielle (voir id., p. 184-185). En 1969, une autre loi portera cette durée à neuf ans, consacrant ainsi, de nouveau, une situation devenue courante. Comme l'indique le tableau 8, ces neuf années se présentent d'abord comme formant un tout, soit un "enseignement de base" (*grunnskoler*) très largement commun et correspondant à la durée de la scolarité obligatoire, de 7 à 16 ans (l'entrée à l'école ayant lieu au cours de l'année civile où l'enfant atteint l'âge de 7 ans). On définit cependant les six premières de ces années comme équivalant à un enseignement primaire et les trois suivantes à un premier cycle d'enseignement secondaire. En outre, en 1991-1992, environ 1 000 élèves étaient inscrits dans une 10^{e} année facultative et considérée comme appartenant à l'enseignement — ou à l'école — de base (voir KUF, 1992c, p. 16). L'ajout de cette année semble s'expliquer surtout par le fait que certains enfants commencent l'école à 6 ans plutôt qu'à 7 ans. Jusqu'à plus ample information, toutefois, on évitera d'interpréter cette situation comme l'amorce d'une prolongation générale de la durée de l'enseignement de base. Dans les discussions en cours, à la suite d'expériences-pilotes, sur la révision des services offerts aux enfants de 6 ans et le début de la fréquentation scolaire obligatoire (une question pendante depuis plusieurs années), diverses hypothèses sont envisagées.

TABLEAU 8

LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

NORVÈGE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
EN AMONT	• ***Enseignement de base***: comprend un enseignement primaire de six ans et un enseignement secondaire de trois ans et coïncide, en principe, avec la durée de la scolarité obligatoire, de 7 à 16 ans. Depuis peu, dans quelques écoles, une 10e année.
DERNIÈRES ANNÉES D'ÉTUDES DU SECONDAIRE	1. ***Un deuxième cycle dans une école secondaire***: d'une durée habituelle de trois ans en formation générale (ou "théorique") ou combinant des contenus de formation générale et de formation professionnelle (ou "pratique"). 2. ***En apprentissage***: selon les secteurs professionnels, divers aménagements possibles sur une période de trois à cinq ans — sauf exception — entre des études dans une école secondaire, un travail supervisé dans une entreprise et des cours dans un centre d'apprentissage. À partir de 1994, en général, une formation de deux ans, le plus possible à temps complet, dans une école secondaire et un maximum de deux autres années de travail supervisé dans une entreprise, avec cours de formation professionnelle théorique au besoin. 3. Dans une douzaine de domaines (construction civile, électronique, etc.), cours de deux ans — et, parfois, de trois ans — dans un ***collège technique*** (*Teknisk fagskole*). Suppose habituellement une expérience professionnelle et/ou un deuxième cycle d'enseignement secondaire terminé. 4. Pour un nombre restreint de jeunes de 17 à 19 ans, cours de formation générale — et parfois spécialisé — le plus souvent de six mois à un ans, dans une ***école populaire supérieure*** (*Folkehøgskoler*).
EN AVAL	• Poursuite d'études dans un collège régional à vocation générale, un collège régional (ou suprarégional) spécialisé, une école ou un institut spécialisé d'enseignement supérieur ou une université.

Le tableau 8 montre que, après la fin de leur scolarité obligatoire dans une école de base, le jeune Norvégien et la jeune Norvégienne ont devant eux, à un moment ou l'autre, pour poursuivre des études définies comme secondaires, les quatre choix suivants:

a) <u>Un deuxième cycle dans une école secondaire</u>

C'est la voie que choisissent, durant au moins un certain temps, environ 95% des jeunes Norvégiens. Complet, ce cycle dure trois ans. Il correspond aux 10^{e} à 12^{e} années de scolarité. On peut y effectuer des études dans une série de matières de base seulement (norvégien, mathématiques, sciences naturelles ou sociales, etc.), surtout dans un champ d'études professionnelles ou dans une combinaison variable de matières de base et de matières de caractère professionnel. L'orientation actuelle de ce cycle est régie par une loi de toute première importance adoptée en juin 1974 et entrée en application le 1er janvier 1976. Toutefois, le 16 juin 1992, le *Storting* a décidé que, à compter du 1er août 1994, tous les jeunes de 16 à 19 ans auraient un droit statutaire à une éducation à temps complet et, par la même occasion, a introduit des modifications sur certains aspects de ce cycle (voir KUF, 1992a). Nous reviendrons plus précisément sur ces modifications dans la section 2, consacrée, comme l'on sait, aux types de formation et à leur contenu respectif.

b) <u>En apprentissage</u>

Comme ce fut le cas dans plusieurs autres pays, l'apprentissage a subi une éclipse dans les années 1960 et 1970. Il est maintenant redevenu un mode de formation valorisé, que les pouvoirs publics soutiennent de diverses façons, y compris par des incitations financières, que de nombreux jeunes apprécient vivement (voir, par exemple, Mjelde, 1990, p. 41) et auquel de plus en plus d'entreprises s'intéressent. En ce moment, il est régi par une loi adoptée en mai 1980 et administrée par le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses. Depuis quelques années, il rejoint environ 20 000 jeunes de 16 à 19 ans.

Comme le signale le tableau 8, il emprunte actuellement plusieurs formes. Selon les métiers et les secteurs industriels, mais aussi, pour une part, selon les choix individuels, il s'étend sur une période de trois à cinq ans et, dans des proportions variables, marie ses trois principales composantes: une formation de base dans une école secondaire, un travail supervisé dans une entreprise et une formation professionnelle très spécifique dans un centre d'apprentissage. Dans certains cas, le centre d'apprentissage se confond avec l'école

secondaire où se donne la formation de base (qui peut elle-même être plus ou moins générale), tandis que, dans d'autres, un élève peut commencer immédiatement son apprentissage à la fin de sa 9e année de scolarité et ne suivre aucun cours dans une école secondaire de deuxième cycle. En Norvège, lorsqu'un apprenti ou une apprentie suit des cours dans une telle école, il ou elle le fait habituellement *avant* de commencer son stage en entreprise, et non en alternance comme c'est souvent le cas dans d'autres pays. Ces cours peuvent durer jusqu'à trois ans à temps complet; en règle générale, cette période et celle du stage en entreprise varient en sens inverse (voir, entre autres, RMER, 1990b, p. 11). La formation se termine par la réussite d'un examen théorique et d'un examen pratique et donne droit à deux types de certificat: l'un comme journalier et l'autre, d'un niveau plus avancé, dit professionnel. Au début de 1992, environ 190 métiers étaient reconnus en vertu de la Loi sur la formation professionnelle de mai 1980 et on s'apprêtait à en reconnaître une cinquantaine d'autres (voir KUF, 1992b, p. 11).

L'apprentissage est l'un des aspects du deuxième cycle de l'enseignement secondaire auquel s'attache la réforme de 1994, ci-haut évoquée. On envisage notamment d'uniformiser sa durée et de favoriser le plus possible, avant le début d'un stage supervisé dans un milieu de travail, une formation dans une école secondaire. Le schéma de base jugé le plus souhaitable est deux ans à temps complet (10e et 11e années) de formation générale et professionnelle dans une école secondaire et d'un an ou, plus généralement, de deux ans de stage (12e et 13e années). Nous y reviendrons dans la section 2.

c) <u>Dans un collège technique</u>

Ce collège (*Teknisk fagskole*) s'adresse en priorité à des adultes qui ont déjà terminé leurs études secondaires ou acquis par une expérience de travail certaines habiletés dans un secteur professionnel précis, mais il reçoit aussi des jeunes de 16 à 19 ans qui, en deux ou, parfois, trois ans, désirent préparer un diplôme professionnel en mécanique de véhicules moteurs, en technologie alimentaire, en technologie de la ventilation et sanitaire et dans une dizaine d'autres champs professionnels (voir, entre autres, KUF, 1992c, p. 11).

d) <u>Dans une école populaire supérieure</u>

Ces écoles (*Folkehøgskoler*) prolongent une longue tradition. Au moment de l'adoption d'une loi les concernant, en 1949, elles desservaient "un grand nombre d'élèves ayant l'âge de fréquenter une école secondaire" (voir Rust, 1989, p. 231). Malgré le

développement, depuis, d'une école secondaire polyvalente de deuxième cycle qui accueille la plupart des jeunes, elles continuent d'attirer chaque années quelques milliers d'entre eux, de 17 à 19 ans, pour des activités de formation générale et de développement personnel. Une forte proportion de ces activités se situent dans le domaine des arts, de l'artisanat, des médias et de la communication (verbale, écrite ou audio-visuelle) et ne dépassent pas une durée d'un an. Dans la plupart des cas, les examens sont peu formels et ne conduisent pas à un diplôme officiellement reconnu. Au nombre de 84 en 1992, ces écoles sont administrées par des associations privées, mais, en vertu de la plus récente loi qui les régit, une loi de 1984 qui les relie à l'enseignement secondaire mais en dehors du deuxième cycle de cet enseignement, elles sont financées à 90% par l'État (voir KUF, 1992b, p. 16 et 40).

Comme le mentionne le tableau 8, les jeunes Norvégiens et Norvégiennes peuvent poursuivre des études définies comme supérieures dans un collège régional à vocation générale, comme il en existe dans presque tous les comtés, dans un collège régional, ou suprarégional, à vocation spécialisée (pour la formation des enseignants et des enseignantes ou en ingénierie, par exemple), dans une école ou un institut spécialisé d'enseignement supérieur (v.g. l'École d'architecture ou l'Académie de musique d'Oslo) ou une université.

1.3 STRUCTURES ET PRINCIPAUX ORGANISMES

1.3.1 Le "Storting"

Le premier organisme dont il faut dire un mot est le *Storting*. Tel que déjà noté, cette assemblée d'environ 165 représentants et représentantes de la population suit de près l'évolution du système d'enseignement du pays. Depuis 1989, elle est engagée de nouveau dans une phase très active d'examen, de révision, de réorientations et de réformes. Deux de ces réformes touchent plus directement le sujet de la présente étude. La première a comme base un rapport qu'elle a approuvé le 18 juin 1991 sur l'organisation et l'administration de l'ensemble du secteur de l'éducation et dont le contenu a commencé à être appliqué officiellement le 1er août 1992 et la seconde sa décision de juin 1992, déjà mentionnée, sur le droit à l'éducation des jeunes de 16 à 19 ans et divers réajustements à l'intérieur du deuxième cycle du secondaire.

Au cours des décennies 1970 et 1980, on a mis l'accent, à tous les paliers du système d'enseignement, sur la décentralisation de la prise de décision et de la gestion et on a continué, conformément à une tradition plus ancienne, de déléguer de nombreux pouvoirs à divers

conseils et comités, sans, en contrepartie, prévoir de mécanismes appropriés de collecte d'information, de coordination, de vérification et d'évaluation(1). Il en est résulté un système "compliqué, n'ayant que peu de coordination entre ses diverses composantes et où la division des tâches et des responsabilités est peu claire" (KUF, 1991, p. 3). En conséquence, "certaines tâches sont négligées, d'autres sont accomplies deux fois et le système lui-même manque de transparence et n'utilise pas de la manière la plus économique les ressources disponibles" (ibid.).

En optant pour une réforme, le *Storting* a voulu réaffirmer l'autorité du ministère responsable de l'éducation, rationaliser le fonctionnement des diverses instances du système d'enseignement, introduire un mode d'administration guidé par les objectifs visés et, afin de s'assurer que ces objectifs étaient effectivement atteints, mettre en place, entre autres, des mécanismes beaucoup plus précis de suivi, d'évaluation et de contrôle. Pour en arriver à la politique nationale sur l'éducation jugée indispensable, précise le rapport approuvé à l'unanimité par le *Storting*, "l'État doit avoir une responsabilité générale pour l'ensemble du système d'enseignement, définir des principes et des objectifs clairs, établir un contenu éducatif général qui soit en mesure d'assurer un fonds national commun de connaissances et de culture, déterminer la capacité des écoles et des autres établissements d'enseignement en fonction des besoins, arrêter des orientations générales relativement aux apprentissages que chaque catégorie d'établissements doit chercher à atteindre, former les enseignants et les enseignantes et développer un matériel didactique général" (KUF, 1991, p. 5). Le même document ajoute que les principaux outils dont dispose le gouvernement pour exercer un contrôle national sur le système d'enseignement sont "les lois, la réglementation, les programmes d'études, l'évaluation et la rétroaction, la formation du personnel enseignant et de direction des écoles, la coordination de la recherche et du développement et le financement" (ibid.).

1.3.2 Le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses

Ce ministère ne porte ce nom que depuis le 1er janvier 1991, alors que la mention "et des Affaires religieuses" a été ajoutée au nom qu'on lui avait donné un an plus tôt à la suite de la fusion du ministère des Cultes et de l'Éducation et du ministère des Affaires culturelles et scientifiques. Si l'on ajoute à ces changements ceux dont il vient d'être question dans le

---

(1) Pour une description plus complète, et en l'occurrence particulièrement critique, on se reportera au rapport de 1990 des examinateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (voir OCDE, 1990, p. 50-53, 57-58, 72-75 et *passim*). Voir aussi, pour un bref résumé, KUF, 1991, p. 3-4.

paragraphe précédent, on se trouve manifestement en face d'un organisme qui, en quelques années, a été radicalement transformé. On a élargi son mandat et renforcé ses pouvoirs, mais on l'a aussi, à la faveur de la réforme devenue effective le 1er août 1992, pourvu de nouveaux instruments d'action. En voici deux exemples, parmi d'autres:

— On a remplacé différents centres et conseils relativement autonomes (et s'occupant de l'enseignement des langues, de la production de logiciels et de multiples autres documents) par un nouvel organisme, le Centre national sur le matériel didactique, placé sous la dépendance directe du ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses (appelé seulement "ministère de l'Éducation" dans la suite du texte).

— On a créé 18 Bureaux régionaux de l'éducation, chargés de représenter dans les comtés le ministère de l'Éducation et de remplir les fonctions que le gouvernement lui confiera. Ces bureaux auront leurs locaux dans le même édifice que le gouverneur et répondront de leur action à une nouvelle direction centrale créée à l'intérieur du ministère de l'Éducation. Il n'est peut-être pas sans intérêt de signaler que, dans le passé, des bureaux plus ou moins semblables, mais ayant plutôt une fonction de contrôle, ont existé; toutefois, en 1987 déjà, ils ne disposaient plus que de vagues responsabilités (voir OCDE, 1990, p. 73-74).

1.3.3 Les conseils et comités nationaux

En relation avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les seuls conseils et comités nationaux encore en place ont avant tout une mission à remplir dans le domaine de la formation professionnelle. En effet, lors de la réforme administrative approuvée le 18 juin 1991, le Conseil pour la formation professionnelle a été l'un des organismes maintenus; son secrétariat a toutefois été intégré au ministère de l'Éducation. En plus d'exercer une fonction consultative auprès du ministre de l'Éducation, ce conseil travaille en liaison avec les comités pour la formation professionnelle qui ont leur siège dans les comtés (et dont il sera question ci-après, en 1.3.4), ainsi qu'avec les nombreux comités sectoriels (organisés tantôt selon le métier et tantôt selon l'industrie), qui continuent également d'exister, tout en étant invités à effectuer certains regroupements. Ces derniers comités participent à l'élaboration des contenus de formation, à l'organisation des programmes d'études et au contrôle des apprentissages (voir, entre autres, KUF, 1992c, p. 10 et RMER, 1990c, p. 23).

Le Conseil sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle, créé par la loi de 1974 qui a instauré officiellement un cycle polyvalent de trois ans après l'enseignement obligatoire,

est donc aboli depuis le 1er août 1992. Cet organisme, dont le secrétariat a déjà compté près de 100 personnes, s'occupait de recherche et de développement sur les structures, les contenus et la pédagogie du deuxième cycle du secondaire, de l'élaboration et de l'approbation de matériel didactique, de formation continue du personnel enseignant, de la supervision des examens de fin d'études, etc. Il exerçait une fonction consultative, mais, comme on peut s'en rendre compte, il intervenait aussi directement dans l'orientation et l'activité courante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir National Council for Upper Secondary Education, 1987).

Même s'il est disparu depuis le 31 décembre 1984, il faut aussi, étant donné le rôle capital qu'il a joué dans la réalisation et l'évaluation des multiples projets-pilotes qui ont conduit au deuxième cycle actuel du secondaire, dire un mot du fameux Conseil pour l'innovation en éducation (*Forsøksrådet*). Créé en 1954, ce conseil a non seulement participé à la définition et à l'implantation de réformes majeures, et jugées plutôt heureuses (voir, par exemple, OCDE, 1990, p. 27), mais il a aussi contribué à introduire à l'intérieur du système d'enseignement norvégien le réflexe d'un défi permanent à relever et, pour y parvenir, celui d'une stratégie de changement qui accorde toujours une large place à l'étude, à la recherche et à l'expérimentation.

1.3.4 Dans les comtés

Au niveau local, l'enseignement obligatoire relève des municipalités et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire des comtés. L'organisation de base est sensiblement la même dans les deux cas: un Conseil municipal ou un Conseil de comté, l'un et l'autre composés de personnes élues directement par la population, qui délègue à un Comité de l'éducation la responsabilité de l'enseignement qui est de sa juridiction. Les partis sont représentés au Comité de l'éducation sensiblement dans la même proportion qu'au Conseil lui-même. Le Comité de l'éducation dispose, pour donner suite à ses décisions, de services administratifs placés sous la responsabilité d'un directeur ou une directrice de l'enseignement. Le financement du deuxième cycle du secondaire, entièrement gratuit, est assuré principalement par une taxe sur les revenus (voir KUF, 1992b, p. 33), dont le montant est fixé par les comtés, et la subvention globale de l'État central dont il a déjà été fait mention dans l'introduction.

Au Conseil national pour la formation professionnelle correspond, dans les comtés, un Comité pour la formation professionnelle. Celui-ci comprend des représentants et des

représentantes des principales associations de l'entreprise et du monde du travail, ainsi que de l'un ou l'autre organisme régional. Ce comité s'occupe surtout du secteur de l'apprentissage; c'est lui qui administre les contrats d'apprentissage, approuve les entreprises habilitées à accueillir des apprentis ou apprenties, veille à la bonne organisation des examens et décerne les certificats (voir RMER, 1990c, p. 25).

1.3.5 Dans les écoles

Même durant les périodes où la prise de décision a été le plus centralisée au ministère de l'Éducation et dans d'autres organismes nationaux, les enseignants et les enseignantes ont toujours disposé d'une marge d'initiative considérable dans l'application des programmes d'études. Les réorientations de ces dernières années impliquent une révision, mais pas nécessairement une réduction, de cette zone de liberté. Il appert toutefois que, dans l'avenir, l'accent sera mis davantage sur l'école que sur la classe. Ainsi, par exemple, dans le rapport approuvé par le *Storting* le 18 juin 1991, on recommande un renforcement des conseils de direction des écoles (voir KUF, 1991, p. 7).

La loi de 1974 sur le deuxième cycle du secondaire rend obligatoire la création, dans chaque école, en plus du conseil de direction déjà mentionné, d'un conseil des élèves, d'un conseil des enseignants et des enseignantes et d'un conseil des autres employés et employées.

2. LES TYPES DE FORMATION ET LEUR CONTENU RESPECTIF

Au deuxième cycle du secondaire, les contenus de formation qui nous intéressent dans cette étude ont clairement comme pôles les deux événements suivants: la loi de 1974 sur le deuxième cycle du secondaire, effectivement mise en oeuvre à partir du 1er janvier 1976, et la réforme générale adoptée par le *Storting* le 16 juin 1992, avec une application prévue le 1er août 1994. Ce sont donc ces deux événements qui serviront de cadre à la présente section.

2.1 LA LOI DE 1974 SUR LE DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SES SUITES

Le but de cette loi de 1974 a été de réunir dans un tout intégré et souple les diverses formes, jusque là distinctes, de formation générale et de formation professionnelle qui structuraient les dernières années de l'enseignement secondaire et de conférer un statut égal à la formation pratique et à la formation théorique (voir RMER, 1990b, p. 8 et Granheim, 1990,

p. 14). Cette loi définit ainsi les objectifs de ce cycle unifié: "Préparer à vivre dans la société, poser les fondements nécessaires à des études plus poussées et aider les élèves dans leur croissance personnelle. Il devra contribuer au développement de la connaissance et de la compréhension des valeurs chrétiennes de base, de l'héritage culturel du pays et des idées démocratiques, ainsi qu'à l'acquisition de modes rationnels de pensée et d'attitudes de tolérance et à une compréhension de l'environnement et d'une coresponsabilité internationale" (RMER, 1990b, p. 8. Voir aussi Bjørndal, 1992, p. 10-11).

Les programmes d'études des neuf premières années de scolarité sont définis, dans leurs grandes lignes, dans un guide national connu sous le nom de *Mønsterplan* et dont la plus récente version date de 1987 (voir RMER, 1990a). Les enseignants et les enseignantes doivent être attentifs à la capacité et aux aptitudes de chaque élève, mais les contenus de référence sont très sensiblement les mêmes pour tous les élèves, de la 1re à la 6e année. Au cours du premier cycle du secondaire (de la 7e à la 9e année), des matières à option sont progressivement introduites. Le nombre et la nature de ces matières peuvent varier d'une école à l'autre (voir KUF, 1992c, p. 5), mais il ressort de la documentation consultée que l'étude d'une langue étrangère (en plus de l'anglais) est une option commune relativement courante; vers 1989, environ 60% des élèves effectuaient un tel choix (voir RMER, 1990c, p. 16). En outre, à partir de la 8e année, les élèves peuvent commencer à apprendre une seconde langue étrangère, ce que font environ 40% d'entre eux (voir Bjørndal, 1992, p. 8). Durant les trois années du cycle, les élèves peuvent consacrer environ quatre "heures" ou "périodes" de 45 minutes par semaine, ***en moyenne***, à des matières à option (voir RMER, 1990c, p. 16). Le temps consacré à ces matières est nettement plus faible en 7e année qu'au cours des deux années suivantes.

Autant le système scolaire norvégien se fait pressant dans le sens d'une formation commune durant les neuf premières années de scolarité, autant il se fait souple à partir de la 10e année. Dès son entrée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'élève a, en principe, le choix entre les dix champs d'études suivants: Disciplines ou matières générales, Techniques et industrie, Arts, Pêcheries commerciales, Technologie maritime, Éducation physique, Commerce et travail de bureau, Économie domestique, Services sociaux et de santé et Agriculture et monde rural (voir RMER, 1990c, p. 19). Le champ des matières générales comprend les disciplines traditionnelles (norvégien, mathématiques, biologie, etc.) et les neuf autres une ou plusieurs spécialités. Il existe de nombreux regroupements possibles entre les matières générales, de même qu'entre l'une ou l'autre matière générale et les matières propres

à chacun des autres champs d'études. En outre, ceux-ci ne sont pas complètement étanches entre eux; un élève peut donc suivre des cours et des groupes de cours dans plus d'un champ d'études.

La structure de chacun des champs d'études est la même, soit un programme d'études de base d'une durée d'un ou deux ans et un programme d'études "avancé", dont la durée est également, selon les cas, d'un ou deux ans. Le nombre de programmes d'études de base s'élève actuellement à 109; ceux-ci incluent, dans des proportions variables, des cours dans des matières générales, ou que l'on peut considérer comme tels, et des cours introductifs à une spécialité ou à un domaine particulier d'études. Quant aux programmes d'études avancés, ils préparent directement à l'exercice de tel métier ou de tel art ou à l'entrée dans telle branche précise de l'enseignement supérieur; ils peuvent aussi inclure, dans tous les cas, des cours dans des matières générales. Ainsi, les 30 périodes hebdomadaires de 45 minutes d'un élève qui a choisi le champ "Matières générales" et un programme d'études de base d'un an, suivi d'un programme d'études avancé de deux ans, se répartissent ainsi (voir, entre autres, RMER, 1990c, p. 21-22):

— Première année: 4 périodes de norvégien, 5 d'anglais, 4 dans une seconde langue étrangère, 2 d'études sociales, 5 en sciences, 5 en mathématiques, 3 en éducation physique et 2 dans une ou deux matières au choix.

— Deuxième année: 5 périodes de norvégien, 4 dans une langue étrangère autre que l'anglais, 3 en géographie, 3 en histoire, 2 en éducation physique et 13 dans des matières au choix (qui peuvent être sélectionnées à l'intérieur du champ d'études des matières générales, mais aussi des neuf autres champs).

— Troisième année: 5 périodes de norvégien, 3 d'études religieuses, 3 d'histoire moderne, 3 d'éducation physique et 16 dans des matières au choix (qui peuvent être sélectionnées à l'intérieur du champ d'études des matières générales, mais aussi des neuf autres champs, sauf pour 4 périodes, que certains élèves doivent obligatoirement consacrer à l'apprentissage d'une langue étrangère).

Un élève ne suit pas nécessairement tous ses cours dans la même école, l'organisation de l'enseignement est polyvalente, mais plusieurs écoles n'offrent qu'une gamme limitée de cours et, a fortiori, de champs d'études.

Quel que soit le champ d'études choisi, un élève peut, à certaines conditions, après la fin de son deuxième cycle, être admis dans un établissement d'enseignement supérieur. Cependant, le choix de la spécialité Musique (dans le champ des Arts) et des champs d'études Matières générales, Éducation physique et Commerce et travail de bureau en ouvre plus facilement les portes. En outre, une expérience d'une quinzaine d'années a démontré que les

options possibles étaient trop nombreuses, que certaines d'entre elles ne s'harmonisaient pas dans un ensemble cohérent de trois ans, que plusieurs programmes d'études de base conduisaient à des études trop spécialisées et que les conditions régissant les combinaisons permettant de poursuivre par la suite des études supérieures étaient confuses et trop complexes (voir KUF, 1992a, p. 4). C'est pour corriger ces lacunes, mais aussi, plus profondément, rendre la réalité toujours plus conforme au corps de valeurs et d'orientations qui sert de guide permanent au système scolaire de la Norvège qu'a été mise au point la réforme de 1994.

2.2 LA RÉFORME DE 1994

En 1989, le gouvernement a confié à une commission royale le soin de procéder à une étude "sur toute la structure de la formation générale et de la formation professionnelle qui existent entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans l'enseignement supérieur" (RMER, 1990b, p. 24) et, plus spécifiquement, le mandat d'examiner quelle organisation du système scolaire pourrait permettre à *tous* les jeunes de se préparer à des études supérieures et/ou d'obtenir une qualification professionnelle (voir id., p. 24-25). Le rapport de cette commission a été publié en 1991. Il a été suivi d'un livre blanc dont le *Storting* a, tel que déjà signalé, approuvé le contenu le 16 juin 1992. Les deux ans qui séparent cette date de l'implantation officielle de la réforme sont destinés à la révision de la législation et de la réglementation, à l'élaboration des nouveaux cours et programmes requis, à la formation du personnel concerné et à la réalisation des autres conditions jugées nécessaires à une réussite de la réforme.

On peut caractériser ainsi cette réforme, telle qu'annoncée en 1992 (voir surtout KUF, 1992a et 1992b, p. 21-24):

a) Un nouveau droit

Tous les jeunes de 16 à 19 ans auront désormais un droit légalement reconnu à une éducation à plein temps d'une durée minimale de trois ans au deuxième cycle du secondaire. Cette durée sera portée à quatre ans pour les jeunes qui ont choisi la voie de l'apprentissage et pourra même être prolongée dans le cas de ceux et celles qui souffrent de certains handicaps. Au terme de sa scolarité obligatoire, un jeune disposera d'un an pour se décider à bénéficier de ce droit.

Les comtés auront, de leur côté, l'obligation de prévoir l'accueil de tous ces jeunes, y compris, s'il y a lieu, de leur trouver des places en apprentissage dans une entreprise. À

défaut d'y réussir, ils devront offrir dans un établissement scolaire une formation équivalente. En outre, tous les jeunes devant au moins acquérir une qualification professionnelle, les comtés établiront un service d'aide pour tous ceux parmi eux qui ont de 16 à 19 ans et ne sont pas inscrits dans un cheminement d'études reconnu ou n'ont pas un emploi permanent.

b) Un programme d'études de base par champ d'études

Le nombre de champs d'études passera de dix à 13 et celui des programmes d'études de base de 109 à 13. En règle générale, le programme d'études de base durera un an et sera suivi de deux programmes d'études plus spécialisés de niveau I et de niveau II. On prévoit que le programme de niveau I durera un an à temps complet et se donnera dans une école secondaire et celui de niveau II d'un à deux ans selon la spécialité en cause; sa durée sera d'un an s'il s'agit d'études de caractère général suivies à temps complet dans une école secondaire et plutôt de deux ans s'il s'agit d'une formation en apprentissage, avec cours dans une école secondaire et travail supervisé dans une entreprise. Quel que soit le champ d'études choisi, des stages dans un milieu de travail seront très probablement obligatoires, mais ils seront sensiblement plus longs dans certains cas que dans d'autres. En principe, aucune des qualifications professionnelles reconnues en vertu de la loi sur la formation professionnelle de 1980 ne devra requérir plus de quatre ans d'études à temps complet, stage compris, après l'obtention du diplôme de 9e année.

La dénomination, encore provisoire, des champs d'études retenus est la suivante: Études générales et commerciales, Musique, art dramatique et danse, Sports et éducation physique, Santé et services sociaux, Arts, artisanat et design, Agriculture, pêcheries et foresterie, Art culinaire, hôtellerie et préparation des aliments, Métiers de la construction, Maintenance générale et technique de bâtiments, Électricité, Ingénierie et mécanique, Applications de la chimie et Menuiserie.

c) Un curriculum national et global

Le curriculum national que mettra au point le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Conseil national pour la formation professionnelle et les divers comités sectoriels, comprendra une section qui situera le deuxième cycle du secondaire dans son contexte social et en définira les buts. Celle-ci exposera aussi les principes généraux du curriculum, aussi bien celui de la formation des adultes, dans une école ou une

entreprise, que de l'enseignement obligatoire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette section fournira ainsi "une base idéologique" pour le développement du curriculum à l'intérieur de ces différents secteurs du système scolaire (voir KUF, 1992b, p. 24).

Le curriculum qui sera publié couvrira non seulement le contenu scolaire des 13 champs d'études, mais l'ensemble de la formation prévue, quel que soit le lieu où elle est donnée. En conséquence, ce curriculum ne distinguera pas seulement ce qui se rapporte à une formation générale et à une formation plus spécialisée (de caractère général ou professionnel); sur cette dernière, il contiendra aussi, s'il y a lieu, des indications sur le contenu et la durée approximative de la formation professionnelle théorique qui sera requise dans une entreprise (ou un centre d'apprentissage qui lui est relié de quelque façon) et la formation professionnelle pratique qui devra être acquise à travers une expérience de travail.

De plus, des normes nationales définissant un degré de maîtrise ou de compétence seront établies dans chaque matière générale et pour chaque spécialité. Parmi les retombées attendues de cette orientation, figure la possibilité de prévoir au niveau local un aménagement modulaire de l'enseignement, de façon à pouvoir répondre au maximum à la diversité des besoins.

L'un des buts de la réforme étant de rendre possible au plus grand nombre la poursuite, à court ou à moyen terme, d'études supérieures, le curriculum sera élaboré de manière à permettre à ceux et à celles qui le souhaitent de faire des études ayant une orientation pratique, tout en acquérant une formation qui s'enclenche bien avec celle qui est offerte dans certains établissements d'enseignement supérieur.

d) La diplomation et la jonction avec l'enseignement supérieur

Au terme de ses trois ou quatre ans d'études, tout jeune aura la possibilité d'obtenir un diplôme certifiant d'une qualification professionnelle. Si la spécialité qu'il a choisie est reconnue comme un métier en vertu de la loi de 1980 sur la formation professionnelle, il pourra se mériter un certificat *professionnel* ou un certificat *de journalier*. Dans les autres cas, son diplôme en sera simplement un de fin d'études. Un élève pourra obtenir à la fois un certificat et un diplôme de fin d'études.

La réforme vise à rendre plus limpide et plus uniforme le passage d'études

secondaires à des études supérieures. L'un des moyens retenus pour y parvenir est la détermination d'une norme générale à laquelle devront se soumettre aussi bien les établissements d'enseignement supérieur que les élèves. On peut la résumer ainsi:

— la réussite d'un programme d'études de base, d'un programme d'études avancé de niveau I et d'un programme d'études avancé de niveau II ou un certificat, professionnel ou de journalier, et

— un niveau spécifié d'études circonscrit de la manière suivante: la réussite, au cours du deuxième cycle du secondaire, d'un nombre minimum de périodes d'études suivies pendant une année: 14 en norvégien, 5 en anglais, 6 en études sociales, 5 en mathématiques et 5 en sciences naturelles et en études environnementales.

3. DU PRÉSENT À L'AVENIR

Dans une étude intitulée *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, nous avons déjà parlé, à propos du système d'enseignement de la Norvège, du "pays de la réforme continue et sans lassitude" (Réginald Grégoire inc., 1992, p. 178). La présente recherche a non seulement confirmé, mais renforcé notre perception antérieure. En outre, elle nous a permis de mieux saisir une caractéristique de ce pays, également évoquée mais en termes plus généraux, soit la relation dialectique continue qui y existe entre l'évolution du système d'enseignement et une forte vision inspiratrice. Au deuxième cycle du secondaire, qui fait principalement l'objet de cette étude, les orientations viennent de loin et vont loin, en ce sens qu'elles s'enracinent dans une démarche amorcée il y a 30 ans, 50 ans ou 100 ans et pavent la voie tout aussi clairement à de nouvelles expériences, à de nouvelles réformes, à de nouveaux efforts de dépassement dans l'ordre du développement humain de toute une société.

Où en est-on sur la longue route de cette lente évolution? Voici à ce sujet quelques brefs éléments, les uns quantitatifs sur l'état de la fréquentation scolaire au secondaire, les autres plutôt qualitatifs, autour de questions et de dilemmes soulevés par le va-et-vient entre une vision tournée vers l'avenir et une action soumise aux contraintes du présent.

3.1 UNE FRÉQUENTATION SCOLAIRE SANS CESSE CROISSANTE

Vers 1974, la Norvège consacrait environ 7% de son produit national brut à l'enseignement, soit un taux qui se situait alors "parmi les plus élevés du monde" (OCDE, 1976, p. 21). Ce taux a fléchi quelque peu au début des années 1980, mais, en 1990, il avait remonté et dépassait même 7% (voir KUF, 1992b, p. 32).

Près de 95% des jeunes entament des études au deuxième cycle du secondaire aussitôt après avoir terminé le premier (voir, entre autres, KUF, 1992b, p. 18). Très peu d'entre eux le quittent sans avoir obtenu un diplôme, mais, d'ici à ce que la réforme de 1994 ait été implantée, celui-ci ne requiert pas toujours trois ans d'études. Cependant, dans le cas des jeunes qui ont choisi la voie de l'apprentissage, rappelons que cette durée peut atteindre cinq ans. Par ailleurs, certains des jeunes qui ne passent pas au deuxième cycle immédiatement après avoir suivi le premier s'y inscrivent un an, deux ans ou trois ans plus tard. D'autres aussi y reviennent afin d'obtenir un second diplôme professionnel ou poursuivent leur formation dans un collège technique ou une école populaire supérieure (voir tableau 8).

En 1991-1992, environ 215 000 personnes poursuivaient des études au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir ibid.). Ce nombre inclut les quelque 9 000 élèves inscrits dans une école secondaire privée[1] et, probablement, quelques milliers de personnes ayant plus de 19 ans.

L'admission à l'enseignement des élèves souffrant d'un handicap est régie par une loi adoptée en 1975. En 1985, cette loi a été amendée, entre autres pour reconnaître un droit prioritaire à ces élèves de s'inscrire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'y choisir leur champ d'études (voir, entre autres, Bjørndal, 1992, p. 11).

Depuis quelques années déjà, environ 45% des jeunes optent, au deuxième cycle du secondaire, pour le champ d'études des matières générales (voir id., p. 12 et Réginald Grégoire inc., 1992, p. 174). Le pourcentage de ceux qui terminent leurs études secondaires en répondant aux exigences requises pour poursuivre des études supérieures est similaire, mais ce ne sont pas, il convient de le préciser, entièrement les mêmes personnes; en effet, des

---

(1) Aussi bien dans l'enseignement secondaire postobligatoire que dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire obligatoire, l'enseignement est quasi entièrement public, si l'on excepte les écoles populaires supérieures, dont la plupart dépendent d'associations sans but lucratif. Une loi votée en 1985 ne permet l'ouverture d'écoles privées que pour des raisons bien précises, essentiellement pédagogiques ou religieuses. Si leur ouverture est considérée comme justifiée, elles reçoivent toutefois d'importantes subventions de l'État (voir RMER, 1990b, p. 19-20 et KUF, 1992b, p. 16-17).

finissants et des finissantes d'autres champs d'études que celui des matières générales possèdent aussi la préparation nécessaire pour poursuivre des études supérieures. Vers 1987, autour de 20% des jeunes de 19 ans poursuivaient des études dans l'enseignement supérieur (voir OCDE, 1990, p. 82. À noter que, à la page 93, il est plutôt question de 25%). Depuis cette date, diverses sources laissent entendre que ce pourcentage a sensiblement augmenté; selon ce qui ressort de l'une d'entre elles, plus précise, il se situait, en 1991, entre 35 et 40% (voir Bjørndal, 1992, p. 18).

3.2 UN VA-ET-VIENT PERMANENT ENTRE UNE VISION ET UNE ÉVOLUTION

Au début de son livre sur l'histoire scolaire de la Norvège, Val D. Rust souligne que, déjà au début du 19e siècle, la société norvégienne "était en avance sur ses écoles" (1989, p. XII). Il montre par la suite que cette situation a, dans une large mesure, perduré jusqu'à aujourd'hui. Il en résulte que, beaucoup plus que dans la plupart des autres pays, l'école a eu comme mission de maintenir et de consolider une certaine évolution socio-politique de toute une société, plutôt que d'en changer le cours; une symbiose peu courante s'est en quelque sorte instaurée entre un projet sociétal et un projet scolaire, l'un et l'autre s'étayant dans l'édification d'une société différente. Par ailleurs, dans son dernier chapitre, le même historien fait ressortir que bien rares sont les pays qui, comme la Norvège, sont à la fois capables d'adapter des idées qui proviennent de l'étranger et de développer une authentique appropriation de leurs applications à l'intérieur de réformes concrètes (voir p. 283).

Ces traits expliquent, ou du moins aident à comprendre, l'originalité de l'évolution de l'enseignement secondaire norvégien au cours des 20 ou 30 dernières années si on la compare, par exemple, à celle du même enseignement dans les autres provinces et pays dont il est question dans les pages précédentes. En Norvège comme en Colombie-Britannique, cette évolution a fait l'objet de multiples débats et a été marquée par des changements de grande portée, mais sans ce fond de scène conflictuel et ces revirements subits et imprévisibles qui sont tellement frappants dans l'évolution britanno-colombienne. En Norvège comme en Ontario, l'évolution s'est effectuée à l'enseigne de la prudence et, souvent, d'hésitations prolongées, mais sans ces tiraillements lancinants, fort différents selon les secteurs ou les aspects considérés et apparemment inconciliables, entre les forces du changement et celles de la tradition, qui donnent un caractère toujours un peu brouillé à l'évolution ontarienne. En Norvège comme aux États-Unis, on s'est posé beaucoup de questions, et des questions de fond, sur l'orientation à donner à une évolution jugée nécessaire, mais sans ressentir ce besoin de tout remettre en cause en même temps, qui constitue sans doute la marque

distinctive de l'évolution américaine. Enfin, en Norvège comme en Angleterre, on a procédé à des changements qui, tout compte fait, se révèlent radicaux, mais sans avoir à corriger une situation devenue intolérable par une réforme par virages en accéléré, comme on le voit dans l'évolution anglaise.

En dernière analyse, ce qui fait l'originalité de l'évolution de l'enseignement secondaire norvégien et est à la source de sa cohérence, c'est, pour une large part, sa mue quasi continue, sur une longue période de temps, dans une direction à la fois bien identifiée et sans cesse revivifiée, corrigée, réajustée. Où en est-on en ce moment dans ce cheminement entre une vision tournée vers l'avenir et une évolution qui a la substance du présent? Quels sont les problèmes non résolus, les dilemmes, les défis en somme auxquels on fait face? En voici trois qui, dans la documentation consultée, ont attiré notre attention.

On a réussi à créer un réseau d'enseignement secondaire qui rejoint presque tous les jeunes durant dix ans et une forte proportion d'entre eux durant 12 ans, offre à tous ces jeunes de larges et amples possibilités de formation générale et de formation professionnelle, répartit les responsabilités entre les niveaux, y compris celui de la classe et de l'élève lui-même, encourage les initiatives et l'innovation et assure une qualité de formation reconnue comme égale dans tout le pays (voir, entre autres, Eide, 1992, p. 10-11). Cette réussite a engendré de nouveaux problèmes, que les examinateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques en particulier, déjà cités, ont bien mis en lumière. Pour les résoudre, il a paru nécessaire de confier au ministère de l'Éducation et à ses représentants et représentantes régionaux des pouvoirs plus étendus et plus fermes dans les domaines de la collecte et du traitement de l'information, de l'évaluation des écoles et de l'enseignement, de la recherche et du développement, ainsi que dans quelques autres. Instaurer un nouvel équilibre dans ce réseau d'enseignement secondaire, un équilibre efficace et humainement satisfaisant pour tous les acteurs et actrices concernés, tout en haussant la qualité de la formation des élèves, voilà un premier défi à relever.

Un second défi a pris beaucoup d'importance depuis quelques années et en prendra encore davantage au cours des prochaines, avec l'implantation de la réforme de 1994 et l'accroissement du rôle de l'école secondaire dans la préparation des jeunes aux réalités et aux exigences du monde du travail. Il concerne les relations entre l'école secondaire et l'entreprise (et les associations et organismes qui lui sont reliés). Le développement en cours de l'apprentissage implique déjà une collaboration plus étroite que ce n'est le cas actuellement, mais les autres types de stages et la révision de tous les programmes orientés vers un

engagement à court terme des élèves dans le monde du travail exigeront bien davantage. L'action à entreprendre, ou à poursuivre, devra porter sur une transformation, de part et d'autre, des mentalités, mais aussi sur un partage des responsabilités, l'établissement de protocoles et de multiples autres composantes d'un partenariat fécond.

Parmi les autres défis majeurs qui se présentent, il y a, enfin, celui de l'évaluation des écoles et, plus globalement, du réseau de l'enseignement secondaire. À la suite de l'examen de l'Organisation de coopération et de développement économiques de 1987 (voir OCDE, 1990). du colloque international d'Oslo de 1988 (voir Granheim, Kogan and Lundgren, 1990) et des études intensives, des nombreuses consultations et des expériences-pilotes qui ont été réalisées, le moment est venu de passer résolument à l'action. Il est clair que la réforme administrative ci-haut décrite (voir 1.3.1 et 1.3.2) se situe en partie dans ce contexte. Quant à l'autre grande réforme de ces dernières années, qui touche le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir 2.2), on a déjà annoncé, dans un document diffusé sur le plan international, que son implantation, à partir du 1er août 1994, serait "accompagnée d'un système d'évaluation des écoles" (KUF, 1992b, p. 24).

Dans trois ans, dans cinq ans, si la Norvège demeure fidèle à sa manière, et il y a tout lieu de croire qu'elle le demeurera, elle aura franchi de nouvelles étapes et sera en train d'amorcer de nouveaux tournants. Au fond, ce que met en relief le système scolaire norvégien, pour notre profit à tous et à toutes, c'est peut-être qu'un système scolaire doit être autant une vision partagée qu'une évolution historique déjà réalisée.

CONCLUSION

Lorsque nous avons commencé cette étude sur quelques aspects du système d'enseignement secondaire de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, des États-Unis, de l'Angleterre et de la Norvège, tout particulièrement dans les dernières années d'études qu'il comprend, nous ne soupçonnions pas, malgré ce que nous savions de ces systèmes, qu'ils étaient *tous* engagés dans une phase de mutation aussi ample et aussi profonde que celle que nous avons découverte. Au fil des travaux dont rendent compte les chapitres qui précèdent, il s'est finalement avéré que cette mutation constituait un mouvement de fond qui, quoiqu'à des degrés différents dans chaque cas et pas toujours dans des voies convergentes, touchait les composantes essentielles de ces systèmes, soit leurs buts, leurs objectifs, leurs structures, leurs cheminements d'études, leurs contenus de formation et leurs relations avec les autres institutions sociales, notamment l'entreprise.

Cette conclusion est l'occasion de revenir sur ce mouvement et, afin de fournir à la réflexion québécoise en cours des points de repère plus précis, de dégager quelques-uns des traits qui le caractérisent. Quatre ont été retenus. Les deux premiers permettent de mieux comprendre le sens de l'expression "les dernières années de l'enseignement secondaire"; ils les situent par rapport aux années antérieures et, en comparant le type de formation que proposent les unes et les autres, attirent l'attention sur ce qui les distingue. Un troisième trait met en relief la relation toute spéciale et relativement nouvelle que l'enseignement secondaire qui prend forme actuellement tend à nouer avec la société et le quatrième la révision substantielle à laquelle sont soumis ses contenus.

Ces traits ne sont pas des normes; même dans les systèmes d'enseignement secondaire où ils sont le plus fortement ancrés, ils ne signifient pas nécessairement que l'on a appliqué la meilleure solution possible dans les circonstances. Ils ne fixent donc pas automatiquement la voie à suivre pour le Québec. Par ailleurs, en éducation comme en médecine, en construction de ponts et en électricité domiciliaire, le corpus de connaissances et d'expériences qui s'est greffé le plus récemment à ce domaine d'activités impose au moins une obligation de prise en considération. Dans le passé, on a pu, parfois, en éducation, après avoir constaté l'échec de certaines des orientations adoptées ou les conséquences néfastes de politiques trop longtemps

maintenues, argué que l'on ne savait pas que telle orientation, au moment où on l'a adoptée, avait déjà échoué ailleurs ou que l'on ne connaissait pas alors de meilleures façons de faire. Dans l'avenir, étant donné, d'une part, les coûts publics de l'éducation et, de l'autre, son importance cruciale pour une société — et singulièrement pour la société québécoise —, le plaidoyer de l'ignorance pourrait devenir une excuse de moins en moins acceptable.

1. UNE FORMATION COMMUNE DE NEUF OU DIX ANS

L'enseignement secondaire sur lequel porte cette étude prend place après une formation largement commune de neuf ou dix ans. La situation la plus courante est neuf ans. C'est en Norvège que, selon toute probabilité, l'on se rapproche le plus de l'objectif d'une telle formation, effectivement organisée à l'intention de *tous les enfants et adolescents*. Dans les autres systèmes scolaires, les exceptions (dues, par exemple, à un handicap quelconque) sont plus nombreuses ou on a prévu, à un stade ou l'autre avant la fin des neuf premières années de scolarité, la possibilité d'options ou de niveaux, le plus souvent des options et des niveaux moins exigeants, comme le démontre le fait que leur choix rend plus difficile, voire impossible, le choix ultérieur de tel ou tel cheminement d'études qui conduit à des études supérieures. Il faut cependant mentionner que la Colombie-Britannique constitue un cas un peu spécial, car c'est très consciemment et dans un contexte de rénovation qu'elle a décidé de privilégier un curriculum où la part de la formation non commune pourrait atteindre 20% dès le début du primaire et dépasser 40% dès la 8^{e} année (voir chap. I, 2.1.3). Cette orientation paraît se justifier par une volonté d'encourager les initiatives et les programmes d'origine locale (qui, incidemment, pourraient avoir pour effet de renforcer l'étude des matières de base communes) et de prendre au sérieux les centres d'intérêt et les modes d'apprentissage de chaque élève.

En Ontario, l'idée, déjà mise de l'avant depuis quelques années, d'un accroissement notable de la part faite à une formation commune durant *les dix* premières années de scolarité s'est butée jusqu'ici à une vive opposition. Elle demeure cependant à l'étude. En Norvège, c'est avec une extrême prudence que l'on fait l'expérimentation de dix ans, plutôt que de neuf ans, de formation commune. Aux États-Unis, depuis le milieu des années 1980, on a sensiblement resserré les exigences relatives à des cours dans des matières de base en 10^{e} année et, dans au moins trois des États que nous avons spécialement étudiés, le Michigan, la Californie et l'Orégon, la tendance est nettement à un programme de dix ans qui soit le plus

commun possible, mais on est encore assez loin d'une implantation générale. Quant à l'Angleterre, elle fournit l'exemple d'un système d'enseignement qui, jusque dans les années 1980, a tenté, contre vents et marées, de maintenir pratiquement une seule voie de réussite jusqu'à la fin de la 11e année; ce n'est que devant l'échec évident de cette stratégie — moins de 50% des jeunes encore à l'école à 16 ans, l'un des taux les plus faibles de l'Europe —, qu'elle a, depuis, adopté une approche très différente. Même avec l'instauration, depuis 1989, d'un seul curriculum national beaucoup plus contraignant que les orientations générales antérieures, il est probable que la majorité des élèves qui en sont à leur 10e année d'études ne consacreront pas plus que 75% de leur temps à des apprentissages communs (voir chap. IV, 2.1).

Il ressort donc de cette étude que, même lorsqu'ils jugent une telle orientation souhaitable, les systèmes scolaires dont il est question dans ce rapport — et, pour autant que nous sachions, la plupart des autres — n'arrivent pas actuellement à fournir à la quasi-totalité de leurs enfants et adolescents une formation largement commune de plus de neuf ans. En fait, même cet objectif ne peut être vraiment atteint que dans les systèmes scolaires où l'on fait appel à une politique très déterminée et à une large gamme de moyens. L'expérience américaine et, davantage encore, l'expérience norvégienne démontrent que ces conditions impliquent, entre autres, un rôle actif de la part d'instances centrales.

2. APRÈS UNE FORMATION COMMUNE, UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DIVERSIFIÉ

Dès la 10e année, sinon avant, l'enseignement secondaire se diversifie. Il le fait de plusieurs manières: cours à option, cours avec deux ou trois niveaux de difficulté, choix entre divers programmes d'études, formes diverses de formation en alternance école-travail, cheminements d'études variés à l'intérieur d'une même école ou d'écoles différentes, etc. Selon les systèmes, cette diversification est plus ou moins large et s'appuie sur un noyau de formation générale et divers troncs communs de formation professionnelle également très variables. Partout, la formation professionnelle ou, comme on préfère l'appeler dans certains systèmes d'enseignement, la formation ayant une orientation "pratique" — plutôt que "théorique" — occupe une place croissante.

Dans tous les cas, l'analyse que l'on fait de l'évolution sociale et économique conduit à la conclusion qu'il est nécessaire que tous les jeunes terminent au moins 12 ans de scolarité

et que celle-ci les prépare de façon appropriée à la vie active[1]. Un tel objectif, jugé urgent, soulève de très nombreuses questions, dont les suivantes:

— Jusqu'à quel point est-il raisonnable de pousser la diversification de l'enseignement dans les dernières années du secondaire? Quels principes ou règles devraient en guider le développement (Une multiplicité de cours à option? Une diversité de programmes? L'offre en parallèle de cheminements de formation profondément différents? Etc.)?

— Quelle place faut-il accorder à la formation générale? Dans les circonstances, que faut-il entendre par une telle formation?

C'est la recherche d'une réponse concrète à de telles questions, dans les instances supérieures responsables et non seulement dans les milieux de la recherche et des associations, qui est à l'origine des réformes dont ce rapport fait état. L'esquisse des deux traits suivants indique dans quelle direction on cherche une réponse.

3. UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE QUI S'INSCRIT DANS LA SOCIÉTÉ

Aujourd'hui, dans les systèmes scolaires étudiés dans les pages qui précèdent, la préparation de *tous* les jeunes, garçons et filles, à la vie active, les uns dès la fin de leur 12e année de scolarité, les autres à la suite d'études plus poussées, fait partie des responsabilités de l'école secondaire. Cette mission, relativement nouvelle dans son principe même — dans un pays comme l'Angleterre, il n'y a pas dix ans que l'on a confié à l'école secondaire une telle mission et, dans une province comme la Colombie-Britannique, pas cinq ans —, oblige à des modifications considérables dans les relations entre l'école et la société et, plus spécifiquement, entre l'école et l'entreprise.

Il ne suffit pas que l'école "s'ouvre à la société". Elle est aussi amenée à préparer plus directement tous les élèves aux divers aspects de la vie en société, soit par l'éducation coopérative et divers stages de courte durée dans une association ou un milieu de travail (voir, entre autres, chap. II, 2.2.3), soit par de vastes programmes d'initiation technologique et professionnelle (voir, entre autres, chap. IV, 2.3.1 et chap. III, 3.2.2, troisième tiret), mais

(1) Nous utilisons ici cette expression dans le sens que lui donne dans de nombreux documents l'Organisation de coopération et de développement économiques; elle inclut le travail, mais aussi la vie familiale et socio-politique.

aussi à s'associer avec des entreprises ou divers organismes dans le cadre de la formation en apprentissage, partout en développement, et d'autres modes de formation en alternance.

La nouvelle mission confiée à l'école ne lui est pas exclusive. Elle ne s'ajoute pas, non plus, à une série de missions plus ou moins traditionnelles. Ce qui lui est demandé, et qu'elle cherche en ce moment à faire, c'est de s'inscrire différemment dans la société, compte tenu des besoins et des attentes, mais aussi des ressources, de cette société.

4. VERS DES CONTENUS DE FORMATION ENTIÈREMENT RÉVISÉS

Ce rapport contient plusieurs exemples de contenus de formation en train d'être réaménagés[1] ou, comme l'illustrent les habiletés dites SCANS (voir chap. III, 1.1.1 et annexe 1), systématiquement abordés selon une approche peu habituelle. Dans presque tous les systèmes étudiés, c'est une révision complète qui est en chantier. On y décèle les tendances suivantes:

— La distinction entre formation générale et formation professionnelle s'estompe. On cherche davantage à circonscrire la formation requise, quelle qu'elle soit, pour travailler à l'intérieur de grands secteurs ou "champs" qui correspondent à la manière dont l'organisation du travail est structurée dans la société et, avant de préciser des contenus, on identifie des habiletés, des compétences ou des comportements.

— En relation avec les contenus proprement dits, on met l'accent sur leur maîtrise plus que sur leur extension; ce qui importe, c'est la capacité de les appliquer ou de les utiliser dans une situation qui s'en rapproche.

— La formation générale se définit de moins en moins par un contenu, traditionnellement "humaniste", et de plus en plus par un ensemble d'habiletés, principalement intellectuelles. Par voie de conséquence, à côté de la source humaniste, il y en a plusieurs autres, plus ou moins clairement définies, auxquelles on fait appel.

---

(1) Voir, entre autres, chap. I, 2.2, chap. II, 2.1.2 et 2.2.2, chap. III, 3.2.2 et 3.2.4, chap. IV, 2.2. et chap. V, 2.2.

UN POSSIBLE... INÉDIT

Au Québec comme ailleurs, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est, on le sait, aux prises avec des problèmes très sérieux. Comme ailleurs aussi, ces problèmes sont, jusqu'à un certain point, sans précédent. Ils ne sont pas seulement le présent d'un passé que l'on n'a pas toujours réussi à bien maîtriser; ils proviennent également de la conscience des exigences jugées impératives que l'on a prise en regard de cette part de l'avenir qui paraît inéluctable et de cette autre que l'on voudrait façonner dans un certain sens.

En déterminant les orientations et les mesures qui devraient permettre d'édifier un deuxième cycle du secondaire plus adéquat, on sera sans doute, dans les milieux concernés, guidé par la règle du "possible", par lequel on définit souvent l'action politique, voire toute action sociale. Toutefois, comme le suggère l'exergue de ce rapport, tout ce qui est possible dans une conjoncture donnée ne se situe pas nécessairement au diapason de l'art de la politique. La capacité de définir correctement ce qui est possible, compte tenu de tous les facteurs en cause, fait également partie des conditions requises pour que l'action sociale ou politique soit considérée comme un art véritable.

Puissent les expériences de divers systèmes scolaires décrites dans cette étude contribuer à la "définition" d'un "possible" qui, évitant d'un côté les pièges de l'idéalisme et, de l'autre, ceux de la résignation, ait autant d'ampleur et soit aussi inédit que la réalité elle-même à laquelle il est appelé à donner une direction!

LISTE DES DOCUMENTS CITÉS

BC ...
Voir *British Columbia ...*

BC, MINISTRY OF EDUCATION
Voir *British Columbia, Ministry of Education* ou *British Columbia, Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights.*

BECK, ROBERT H. (1991)
General Education: Vocational and Academic Collaboration. Berkeley, California: National Center for Research in Vocational Education. 117 p.

BEEVOR, WALLY (1990)
Linking Education and Employment. From the Perspective of Education, Private Sector, Government, and Labor. A Dialogue with Colin Morrison, Wally Beevor, and John Colacci. ***Orbit***. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. April. P. 12-13.

BJØRNDAL, IVAR (1992)
The Norwegian Educational System. Oslo: Royal Ministry of Foreign Affairs (in cooperation with the Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs). 24 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1992)
Annual Report 1990-1991. Victoria: Author. 22 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTER OF EDUCATION (1989a)
Policy Directions. A Response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia. Honourable Anthony J. Brummet. Victoria: Ministry of Education. January. 26 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTER OF EDUCATION (1989b)
Mandate for the School System. Province of British Columbia. Honourable Anthony J. Brummet. Victoria: Ministry of Education. January. 8 p. Polycopié.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1990)
Year 2000: A Framework for Learning. Victoria: Ministry of Education. v et 29 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1991a)
Annual Report. July 1, 1989 to June 30, 1990. Victoria: Ministry of Education. 123 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1991b)
Statistical Supplement to the Annual Report, July 1, 1989 to June 30, 1990. Victoria: Author. 73 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1992b)
Annual Report. July 1, 1990 to June 30, 1991. Victoria: Ministry of Education. 86 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1993)
The Graduation Program. Response Draft 2. A Statement of Proposals for Discussion and Response by the Citizens of British Columbia. Victoria: Author. V et 39 p. Polycopié.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY RESPONSIBLE FOR MULTICULTURALISM AND HUMAN RIGHTS (1992a)
Toward the Year 2000 ... The Primary Program, the Proposed Intermediate Program, and the Proposed Graduation Program. Victoria: Author. 19 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY RESPONSIBLE FOR MULTICULTURALISM AND HUMAN RIGHTS (1992c)
Graduation Program, Response Draft 2: Partnership for Learners. Appendix 1: *Personal and Career Exploration* (p. 101-118); Appendix 2: *Social Investigations* (p. 119-137); Appendix 3: *Planning and Assessing Learning* (p. 139-153); Appendix 4: *Organizing to Support Learning* (p. 155-183). Victoria: Author. October.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY RESPONSIBLE FOR MULTICULTURALISM AND HUMAN RIGHTS (1992d)
Career Development Handbook. Victoria: Author. 1 et 29 p. et annexe (27 p.).

BRITISH COLUMBIA ROYAL COMMISSION ON EDUCATION (1988a)
A Legacy for Learners. The Report of the Royal Commission on Education. Victoria: Crown Publications Inc. VIII et 265 p. (Sullivan Commission).

BRITISH COLUMBIA ROYAL COMMISSION ON EDUCATION (1988b)
Royal Commission on Education. A Legacy for Learners: Summary of Findings. Victoria: Ministry of Education, Communications Branch. 68 p.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (1988)
History-Social Science Framework for California Schools. Kindergarten Through Grade Twelve. Sacramento, California: Author. XIV et 120 p.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (1990)
Quality Criteria for High Schools. Planning, Implementing, Self-Study, and Program Quality Review. First Edition in 1985. Sacramento, California: Author. VIII et 147 p.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (1991)
Model Curriculum Standards. Grades Nine Through Twelve. Foreign Language, History-Social Science, Mathematics, Science, Visual and Performing Arts. Eight Printing; First Edition in 1985. Sacramento, California: Author. Pagination multiple.

CALIFORNIA HIGH SCHOOL TASK FORCE (1992)
Second to None. A Vision of the New California High School. The Report of the California High School Task Force. Sacramento, California: Department of Education. 55 p.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1986)
California Schools ... Moving Up. Annual Report 1985. Sacramento, California: State Department of Education. VI et 41 p.

CASE, ROLAND (1991)
Preface. Voir ci-après l'étude de Case and Cusack, p. V-VII.

CASE, ROLAND (ED.) AND SANDRA CUSACK (ASS. ED.) (1991)
A Critical Analysis of British Columbia's Proposals for Educational Reform. Burnaby, British Columbia: Simon Fraser University, Faculty of Education (Educational Perspectives, no. 1). VII et 237 p. Polycopié.

CENTRAL OFFICE OF INFORMATION (1991)
Education in Britain. London, England: Foreign and Commonwealth Office. 40 p.

CENTRAL OFFICE OF INFORMATION (1993)
Britain 1993. An Official Handbook. London, England: HMSO. 483 p.

CENTRAL STATISTICAL OFFICE (1993)
Social Trends 23. 1993 Edition. A publication of the Government Statistical Service; Philip Rose (ed.). London, England: HMSO. 207 p.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1992)
Schools and Business: a new partnership. Rédaction par Donald Hirsch. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, CERI. 109 p. Version française disponible sous le titre: *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*.

CERI
Voir *Centre for Educational Research and Innovation*.

CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (THE) (1992)
Almanac. Washington, D.C.: Author. 112 p.

COI
Voir *Central Office of Information*.

CSO
Voir *Central Statistical Office*.

EDUCATION WEEK (1993)
Dimensions. High School Coursework. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XII, Number 21, February 17. P. 7.

EIDE, KJELL (1992)
The Future of European Education as Seen from the North. *Comparative Education*. Abingdon, United Kingdom: Carfax Publishing. Vol. 28, Number 1. P. 9-17.

FINEGOLD, DAVID AND DAVID SOSKICE (1990)
The failure of training in Britain: analysis and prescription. Voir ci-après le livre de Gleeson, p. 18-57.

FLUDE, MICHAEL AND MERRIL HAMMER (EDS.) (1990)
The Education Reform Act, 1988. Its Origins and Implications. Basingstoke, United Kingdom: Falmer Press; Bristol, Pennsylvania: Taylor and Francis. XVII et 291 p.

GLEESON, DENIS (ED.) (1990)
Training and its Alternatives. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press. XIII et 238 p.

GRANHEIM, MARIT (1990)
The education system in Norway: the need for evaluation. Voir ci-après le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 12-19.

GRANHEIM, MARIT, MAURICE KOGAN AND ULF LUNDGREN (EDS.) (1990)
Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System. London, England: Jessica Kingsley Publishers. 256 p.

GRUBB, W. NORTON (1991)
The Challenge to Change. *Vocational Education Journal*. Alexandria, Virginia: American Vocational Association. Vol. 66, Number 2, February. P. 24-26.

GRUBB, W. NORTON *ET AL.* (1991)
"The Cunning Hand, the Cultured Mind": Models for Integrating Vocational and Academic Education. Berkeley, California: National Center for Research in Vocational Education. 112 p.

HARKER, W. JOHN (1992)
Framing the Text: The *Year 2000* in British Columbia. *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*. Ottawa: Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Vol. 17, Number 1. P. 1-11.

HICKOX, MIKE AND ROB MOORE (1990)
TVEI, Vocationalism and the Crisis of Liberal Education. Voir ci-haut le livre de Flude and Hammer, p. 133-152.

HOLMES, BRIAN AND MARTIN McLEAN (1989)
The Curriculum. A Comparative Perspective. London: Unwin Hyman. VIII et 248 p.

HOLMES, MARK (1990)
A Faltering Step in the Right Direction? *Orbit*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. February. P. 5-6.

HOWARTH, MIKE (1991)
Britain's Educational Reform. A Comparison with Japan. London and New York: Routledge (The Nissan Institute/Routledge Japanese Studies Series). XIV et 204 p.

KUF
Voir *Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs*.

MADOC-JONES, GEOFFREY (1991)
The Utility of Intrinsic Worth: The Graduation Program and the Challenge of Liberal Education. Voir ci-haut l'étude de Case and Cusack, p. 75-94

MASSACHUSETTS BOARD OF EDUCATION (1992)
Information about Public Education in Massachusetts. Quincy, Massachusetts: Author. 5 p. et annexes de 7 et 1 p. Polycopié.

MASSACHUSETTS COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES AND MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION (1989)
Excellence in Social Studies Education: The Foundation of Active Citizenship. Quincy, Massachusetts: Department of Education. IX et 34 p.

MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION (1982)
Physical Education. 1. Laws and Regulations 2. Guidelines for Adapted Physical Education 3. Chapter 622 and Title IX As They Relate to Physical Education and Athletics. Quincy, Massachusetts: Author. 22 p.

MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION (1992)
Massachusetts Vocational-Technical Education. Directory. Quincy, Massachusetts: Author. 1 et 72 p. Polycopié.

McLEAN, MARTIN (1990)
Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London, England: Kogan Page (in Association with the Institute of Education, University of London) (Bedford Way Series). VIII et 148 p.

MDE
Voir *Michigan Department of Education.*

MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION (1992a)
Toward 2000. A Strategic Plan for Career and Technical Education in Michigan. Lansing, Michigan: Author. II et 31 p.

MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION (1992b)
Update of Michigan's 1992-1993 State Aid Changes. Lansing, Michigan: Author. 8 p. Polycopié.

MICHIGAN STATE BOARD OF EDUCATION (1987)
Michigan K-12 Program Standards of Quality. Lansing, Michigan: Department of Education. II et 105 p.

MICHIGAN STATE BOARD OF EDUCATION (1992a)
Model Core Curriculum Outcomes and Position Statement on Core Curriculum. Lansing, Michigan: Department of Education. II et 81 p.

MICHIGAN STATE BOARD OF EDUCATION (1992b)
Condition of Michigan Education 1992. Lansing, Michigan: Department of Education. VI et 280 p.

MICHIGAN STATE BOARD OF EDUCATION AND MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION (1990)
Reflections of the Future. 1989-1990 Annual Report. Lansing, Michigan: Department of Education. V et 15 p.

MICHIGAN TECH PREP TASK FORCE (1988)
Tech Prep Partnerships. Preparing Michigan Students for the Jobs of Tomorrow. The Report of the Tech Prep Task Force. Lansing, Michigan: Department of Education. VIII p., 26 p., 6 annexes et bibliographie.

MJELDE, LIV (1990)
Labour and Learning: The Apprenticeship Program in Norway. ***Interchange***. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Vol. 21, no 4, Winter. P. 34-48.

MSBE
Voir *Michigan State Board of Education.*

MUHTADI, N.A. AND W. SHUTE (1991a)
B.C.'s "Year 2000": A Plan in Jeopardy. ***The Canadian School Executive***. Vancouver. Vol. 11, Number 1, May. P. 3-7.

MUHTADI, NEAL AND WAYNE SHUTE (1991b)
B.C.'s "Year 2000": Removing Obstacles to Implementation. ***The Canadian School Executive.*** Vancouver. Vol. 11, Number 2, June. P. 13-16.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1991)
Digest of Education Statistics. 1992 (Twenty-Seventh Edition). Washington, D.C.: Government Printing Office. XXX et 477 p.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983)
A Nation At Risk. The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, D.C.: United States Department of Education. 64 p.

NATIONAL COUNCIL FOR UPPER SECONDARY EDUCATION (THE) (1987)
The National Council for Upper Secondary Education. Structure, Function, Tasks. Oslo: Author. Environ 11 p.

NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL (THE) (1992)
Building a Nation of Learners. Washington, D.C.: Government Printing Office. XII et 332 p.

NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION (1992)
Enhancing Skills For a Competitive World. Report of the Action Team on Lifelong Learning. Washington, D.C.: Author. 64 p.

NCES
Voir *National Center for Education Statistics*.

OCDE
Voir *Organisation de coopération et de développement économiques*.

OLSON, LYNN (1992)
1. To Sell Vision of Student Mastery, Oregon Fights Finances, Skepticism. 2. States Aim To Ease Transition From School to Work. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 38, June 10. P. 1 et 16 et 17-18.

O'NEIL, JOHN (1993)
Achievement of U.S. Students Debated. ***Update***. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 35, Number 3, March. P. 1 et 4-5.

ONTARIO COUNCIL OF REGENTS (1990)
Vision 2000: Quality and Opportunity. A Review of the Mandate of Ontario's Colleges. Toronto: Ministry of Colleges and Universities. XI et 174 p.

ONTARIO, ME
Voir *Ontario, Ministère de l'Éducation* ou *Ontario Ministry of Education*.

ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984)
Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario. 1984. Toronto: Auteur. 46 p.

ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992a)
Rapport du ministre de l'Éducation. 1990-1991. Toronto: Auteur. Textes français et anglais disposés tête-bêche. 32 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1989a)
Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12/OACs). Program and Diploma Requirements. Revised Edition (Première édition, en anglais et en français, en 1984). Toronto: Queen's Printer for Ontario. 47 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1989b)
Co-operative Education. Policies and Procedures for Ontario Secondary Schools. Toronto: Author. 28 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1990a)
1988-89. Key Statistics. Elementary and Secondary Education in Ontario. Toronto: Author. 39 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1990b)
Technological Education. Consultation Paper. Restructuring of Education. Consultation Phase I. Toronto: Author. IV et 37 p. Polycopié. Version française sous le titre *Éducation technologique. Document de consultation. Refonte du système d'éducation. Première étape de consultation.*

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1991)
The Specialization Years (Grade 10 to Graduation). Guide to Discussion and Response. Toronto: Author. V et 39 p. Polycopié. Version française sous le titre *Les années de spécialisation. De la 10e jusqu'à l'obtention du diplôme. Document d'orientation des discussions et réponses.*

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1992b)
1990-91. Key Statistics. Elementary and Secondary Education in Ontario. Toronto: Author. 38 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1992c)
Technological Education. Early Years to Specialization Years. Draft. Internal Discussion Paper. 26 p. Polycopié.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (1989 OU 1990)
Blueprint for School-College Linkage. Toronto: Author. Textes français et anglais disposés tête-bêche. 7 p.

OPPENHEIMER, JO (1989)
The Relationship Between Schools and Colleges. Vision 2000: Colleges and the Educational Spectrum (Study Team 5). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. VIII et 86 p. Polycopié.

OPPENHEIMER, JO (1992)
Articulation: Closing the Gap Between Schools and Colleges. *Education Today*. Toronto: Ontario Public School Board's Association. Vol. 4, Number 4, September-October. P. 13-15.

OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993a)
Certificate of Advanced Mastery. Task Force Report. Salem, Oregon: Author. 2 et 31 p.

OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993b)
Task Force Reports: Summaries. Revised December 1992. Salem, Oregon: Author. 4 et 65 p.

OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1993)
Toward Implementation of the Oregon Educational Act for the 21st Century. Working Designs for Change. Report of the Oregon State Board of Education to the Oregon Legislative Assembly. Salem, Oregon: Department of Education. 41 p. Polycopié.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1976)
Examens des politiques nationales d'éducation. Norvège. Paris: Auteur. 255 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990)
Examens des politiques nationales d'éducation. Norvège. Paris: Auteur. 102 p.

PEAC
Voir *Program Evaluation Advisory Committee.*

PHILIP, ROBERT (1990)
Getting Down to Work. The Hamilton-Wentworth Industry-Education Council. ***Orbit***. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. P. 10-11.

POPULATION REFERENCE BUREAU (1992)
The Challenge of Change: What the 1990 Census Tells Us About Children. Washington, D.C.: Center for the Study of Social Policy (CSSP). 83 p. Polycopié.

PROGRAM EVALUATION ADVISORY COMMITTEE (VERS 1992)
Provincial Program Evaluation Advisory Committee (PEAC). Overview. Victoria, British Columbia: Ministry of Education, Research and Evaluation Branch. 4 p. Considéré comme à jour en février 1993.

RAE, BOB AND RICHARD ALLEN (1992)
Skills to Meet the Challenge: A Training Partnership for Ontario. The Ontario Training and Adjustment Board. Toronto: Ministry of Skills Development. II et 44 p.

RAFFE, DAVID (1990)
The context of the Youth Training Scheme: an analysis of its strategy and development. Voir ci-haut le livre de Gleeson, p. 58-75.

RANSON, STEWART (1990)
From 1944 to 1988: Education, Citizenship and Democracy. Voir ci-haut le livre de Flude and Hammer, p. 1-19.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1987)
Les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis: aperçu historique et développements récents. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement. 107 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1992)
L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays. Étude exploratoire. Québec: Conseil des collèges (Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial). 340 p.

RMER
Voir *Royal Ministry of Education and Research.*

ROYAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990a)
Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway. English Edition (Édition norvégienne originale en 1987). Oslo: Author et H. Aschehoug and Company (W. Nygaard). 35 p. (sur 327).

ROYAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990b)
Development of Education: 1988-1990. National Report of Norway. Interntional Conference on Education, 42nd Session, Geneva, 3-8 September 1990. Oslo: Author. 56 p. Polycopié.

ROYAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990c)
Education in Norway. Oslo: Author. 36 p.

ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (1991)
Report No. 37 to the Storting 1990-1991. Concerning organization and management in the education sector. (Summary). Oslo: Author. 7 p. Polycopié.

ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (1992a)
Reform '94. Upper Education and Vocational Education. Oslo: Author. 15 p.

ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (1992b)
The Development of Education: 1990-1992. Norway, National Report. International Conference on Education. Forty-Third Session, Geneva 1992. Oslo: Author. 53 p. Polycopié.

ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (1992c)
Sans titre. (Une vue d'ensemble sur le système d'enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire). Oslo: Author. 16 p. Polycopié.

RUST, VAL D. (1989)
The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway. Westport, Connecticut: Greenwood Press (Contributions to the Study of Education, Number 34). XV et 333 p.

RYBA, RAYMOND (1987)
Main Features of the Education System of England and Wales. In Robert F. Lawson (ed.). *Changing Patterns of Secondary Education. An International Comparison*. Calgary, Canada: University of Calgary Press. Chapter 2, p. 23-46.

SCANS
Voir *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (The)*.

SCOTT, IAN (1979)
Work and Study. Some Model Programs. Toronto: Learnxs Press. 108 p. Intéressante bibliographie sur les travaux alors disponibles sur l'éducation coopérative.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (THE) (1991)
What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000. Washington, D.C.: Government Printing Office. 31 p. et 4 annexes de 2 pages chacune.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (THE) (1992)
Learning a Living: A Blueprint for High Performance. A SCANS Report for America 2000. Washington, D.C.: Government Printing Office. XXII et 86 p.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (THE) (1993)
Teaching the SCANS Competencies. Washington, D.C.: Government Printing Office. 127 p.

SILIPO, TONY (1992)
À l'attention du personnel enseignant. Lettre. Le 20 novembre. Toronto: Ministère de l'Éducation. Textes français et anglais disposés tête-bêche. 3 p.

SIMARD, GERMAIN ET JEAN C. MOUGEOT (1991)
Apprentissage combiné aux cours dans les écoles secondaires. Toronto: Ministère de l'Éducation et Ministère de la Formation professionnelle. 4 p. et photocopie de divers documents (22 p.).

STANLEY, PATRICIA, BETTY MORSE AND CAROL KELLETT (1992)
Tech Prep Plus. *Vocational Education Journal*. Alexandria, Virginia: American Vocational Association. Vol. 67, Number 4, April. P. 32, 33 et 54.

STATHAM, JUNE AND DONALD MACKINNON (1991)
The Education Fact File. Handbook of Education Information in the UK. Second Edition. With Heather Cathcart and Margaret Hales. London: Hodder and Stoughton (In Association with Open University).

STERN, DAVID, MARILYN RABY AND CHARLES DAYTON (1992)
Career Academies. Partnerships for Reconstructing American High Schools. San Francisco, California: Jossey-Bass (The Jossey-Bass Education Series). XVIII et 193 p.

STINE, DAVID O. (1992)
Leaders for the 21st Century. ***Thrust for Educational Leadership***. Burlingame, California: Association of California School Administrators. Vol. 22, Number 2, October. P. 38-41.

SUBCOMMITTEE ON THE DEPARTMENT OF EDUCATION
Voir *Subcommittee on the Departments of Labor, Health and Human Services, Education, and Related Agencies.*

SUBCOMMITTEE ON THE DEPARTMENTS OF LABOR, HEALTH AND HUMAN SERVICES, EDUCATION, AND RELATED AGENCIES (1992)
Hearings Before a Subcommittee of the Committee on Appropriations, House of Representatives. Part 6: Department of Education. Washington, D.C.: Government Printing Office. 1995 et XXVIII p.

SULLIVAN COMMISSION
Voir *British Columbia Royal Commission on Education.*

TES
Voir *Times Educational Supplement.*

THOMSON, KATHLEEN (1991)
McEducation in the New Age: The Future and the "Year 2000". Voir ci-haut l'étude de Case and Cusack, p. 3-25.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT (1992 et 1993)
Le chapitre sur l'Angleterre a tiré profit de nombreux articles publiés dans cet hebdomadaire, en particulier dans les numéros 3970 du 31 juillet (sur le Livre blanc du 28 juillet), 3984 du 6 novembre (sur le projet déposé à la suite du même Livre blanc), 3986 du 20 novembre (sur les résultats des examens par école), 3988 à 3991 des 4, 11, 18 et 25 décembre 1992, ainsi que dans les numéros 3993 à 3996 des 8, 15, 22 et 29 janvier, 3997 à 3999 des 5, 12 et 19 février, 4001 du 5 mars, 4004 du 26 mars, 4005 du 2 avril, 4008 et 4009 des 23 et 30 avril, 4012 du 21 mai, 4016 du 18 juin et 4022 du 30 juillet 1993.

TV ONTARIO (1986)
Questions of Choice (and Perhaps Some Answers for Parents). A Guide to Ontario's New Education System. Toronto: Ontario Educational Communications Authority. 77 p. Polycopié.

UNITED STATES GOVERNMENT (1991)
AMERICA 2000. An Education Strategy. Sourcebook. Washington, D.C.: Government Printing Office. 80 p.

UNWIN, LORNA (1990)
Learning to Live Under Water: The 1988 Education Reform Act and its Implications for Further and Adult Education. Voir ci-haut le livre de Flude and Hammer, p. 241-255.

WARNOCK, MARY (1988)
A Common Policy for Education. Oxford and New York: Oxford University Press. VI et 186 p.

WIRT, JOHN G. (1991)
A New Federal Law on Vocational Education: Will Reform Follow? ***Phi Delta Kappan***. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, Inc. Vol. 72, Number 6, February. P. 425-433.

ANNEXE 1

LE CADRE DE RÉFÉRENCE MIS AU POINT PAR LA COMMISSION AMÉRICAINE DITE SCANS SUR LES HABILETÉS AUXQUELLES L'ÉCOLE DOIT AUJOURD'HUI PRÉPARER

I THE COMPETENCIES

1. Resources

- ***Allocates Time***. Selects relevant, goal-related activities, ranks them in order of importance, allocates time to activities, and understands, prepares, and follows schedules.

- ***Allocates Money***. Uses or prepares budgets, including making cost and revenue forecasts, keeps detailed records to track budget performance, and makes appropriate adjustments.

- ***Allocates Material and Facility Resources***. Acquires, stores, and distributes materials, supplies, parts, equipment, space, or final products in order to make the best use of them.

- ***Allocates Human Resources***. Assesses knowledge and skills and distributes work accordingly, evaluates performance, and provides feedback.

2. Interpersonal

- ***Participates as a Member of a Team***. Works cooperatively with others and contributes to group with ideas, suggestions, and effort.

- ***Teaches Others***. Helps others learn.

- ***Serves Clients/Customers***. Works and communicates with clients and customers to satisfy their expectations.

- ***Exercises Leadership***. Communicates thoughts, feelings, and ideas to justify a position, encourages, persuades, convinces, or otherwise motivates an individual or groups, including responsibly challenging existing procedures, policies, or authority.

- ***Negotiates***. Works towards an agreement that may involve exchanging specific resources or resolving divergent interests.

- ***Works with Cultural Diversity***. Works well with men and women and with a variety of ethnic, social, or educational backgrounds.

3. Information

- ***Acquires and Evaluates Information.*** Identifies need for data, obtains it from existing sources or creates it, and evaluates its relevance and accuracy.

- ***Organizes and Maintains Information.*** Organizes, processes, and maintains written or computerized records and other forms of information in a systematic fashion.

- ***Interprets and Communicates Information.*** Selects and analyzes information and communicates the results to others using oral, written, graphic, pictorial, or multi-media methods.

- ***Uses Computers to Process Information.*** Employs computers to acquire, organize, analyze, and communicate information.

4. Systems

- ***Understands Systems.*** Knows how social, organizational, and technological systems work and operates effectively within them.

- ***Monitors and Corrects Performance.*** Distinguishes trends, predicts impact of actions on system operations, diagnoses deviations in the function of a system/organization, and takes necessary action to correct performance.

- ***Improves and Designs Systems.*** Makes suggestions to modify existing systems to improve products or services, and develops new or alternative systems.

5. Technology

- ***Selects Technology.*** Judges which set of procedures, tools, or machines, including computers and their programs, will produce the desired results.

- ***Applies Technology to Task.*** Understands the overall intent and the proper procedures for setting up and operating machines, including computers and their programming systems.

- ***Maintains and Troubleshoots Technology.*** Prevents, identifies, or solves problems in machines, computers, and other technologies.

II THE FOUNDATION

1. Basic Skills

- ***Reading***. Locates, understands, and interprets written information in prose and documents — including manuals, graphs, and schedules — to perform tasks; learns from text by determining the main idea or essential message; identifies relevant details, facts, and specifications; infers or locates the meaning of unknown or technical vocabulary; and judges the accuracy, appropriateness, style, and plausibility of reports, proposals, or theories of other writers.

- ***Writing***. Communicates thoughts, ideas, information, and messages in writing; records information completely and accurately; composes and creates documents such as letters, directions, manuals, reports, proposals, graphs, flow charts; uses language, style, organization, and format appropriate to the subject matter, purpose, and audience. Includes supporting documentation and attends to level of detail; checks, edits, and revises for correct information, appropriate emphasis, form, grammar, spelling, and punctuation.

- ***Arithmetic***. Performs basic computations; uses basic numerical concepts such as whole numbers and percentages in practical situations; makes reasonable estimates of arithmetic results without a calculator; and uses tables, graphs, diagrams, and charts to obtain or convey quantitative information.

- ***Mathematics***. Approaches practical problems by choosing appropriately from a variety of mathematical techniques; uses quantitative data to construct logical explanations for real world situations; expresses mathematical ideas and concepts orally and in writing; and understands the role of chance in the occurrence and prediction of events.

- ***Listening***. Receives, attends to, interprets, and responds to verbal messages and other cues such as body language in ways that are appropriate to the purpose; for example, to comprehend; to learn; to critically evaluate; to appreciate; or to support the speaker.

- ***Speaking***. Organizes ideas and communicates oral messages appropriate to listeners and situations; participates in conversation, discussion, and group presentations; selects an appropriate medium for conveying a message; uses verbal language and other cues such as body language appropriate in style, tone, and level of complexity to the audience and the occasion; speaks clearly and communicates a message; understands and responds to listener feedback; and asks questions when needed.

2. Thinking Skills

- ***Creative Thinking***. Uses imagination freely, combines ideas or information in new ways, makes connections between seemingly unrelated ideas, and reshapes goals in ways that reveal new possibilities.

- ***Decision Making***. Specifies goals and constraints, generates alternatives, considers risks, and evaluates and chooses best alternatives.

- ***Problem Solving***. Recognizes that a problem exists (i.e., there is a discrepancy between what is and what should or could be), identifies possible reasons for the discrepancy, and devises and implements a plan of action to resolve it. Evaluates and monitors progress, and revises plan as indicated by findings.

- ***Seeing Things in the Mind's Eye***. Organizes and processes symbols, pictures, graphs, objects or other information; for example, sees a building from a blueprint, a system's operation from schematics, the flow of work activities from narrative descriptions, or the taste of food from reading a recipe.

- ***Knowing How to Learn***. Recognizes and can use learning techniques to apply and adapt new knowledge and skills in both familiar and changing situations. Involves being aware of learning tools such as personal learning styles (visual, aural, etc.), formal learning strategies (notetaking or clustering items that share some characteristics), and informal learning strategies (awareness of unidentified false assumptions that may lead to faulty conclusions).

- ***Reasoning***. Discovers a rule or principle underlying the relationship between two or more objects and applies it in solving a problem. For example, uses logic to draw conclusions from available information, extracts rules or principles from a set of objects or written text; applies rules and principles to a new situation, or determines which conclusions are correct when given a set of facts and a set of conclusions.

3. <u>Personal Qualities</u>

- ***Responsibility***. Exerts a high level of effort and perseverance towards goal attainment. Works hard to become excellent at doing tasks by setting high standards, paying attention to details, working well, and displaying a high level of concentration even when assigned an unpleasant task. Displays high standards of attendance, punctuality, enthusiasm, vitality, and optimism in approaching and completing tasks.

- ***Self-Esteem***. Believes in own self-worth and maintains a positive view of self; demonstrates knowledge of own skills and abilities; is aware of impact on others; and knows own emotional capacity and needs and how to address them.

- ***Sociability***. Demonstrates understanding, friendliness, adaptability, empathy, and politeness in new and on-going group settings. Asserts self in familiar and unfamiliar social situations; relates well to others; responds appropriately as the situation requires; and takes an interest in what others say and do.

- ***Self-Management***. Assesses own knowledge, skills, and abilities accurately; sets well-defined and realistic personal goals; monitors progress toward goal attainment and motivates self through goal achievement; exhibits self-control and responds to feedback unemotionally and nondefensively; is a "self-starter".

- ***Integrity/Honesty***. Can be trusted. Recognizes when faced with making a decision or exhibiting behavior that may break with commonly-held personal or societal values; understands the impact of violating these beliefs and codes on an organization, self,

and others; and chooses an ethical course of action.

(The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. *What Work Requires of Schools. A SCANS Report for AMERICA 2000*. P. B-1, B-2, C-1 et C-2)